

# Peruskoulutuksen eriytymisen hallinta Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportissa

Helsingin yliopisto  
Valtiotieteellinen tiedekunta  
Sosiaalitieteiden maisteriohjelma  
Yhteiskuntapolitiikka  
Tammikuu 2021  
Marianna Suokas



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Valtiotieteellinen		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Sosiaalitieteiden maisteriohjelma	
Tekijä - Författare - Author Marianna Suokas			
Työn nimi - Arbetets titel Peruskoulutuksen eriytymisen hallinta Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportissa			
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track Yhteiskuntapolitiikka			
Työn laji - Arbetets art- Level Maisterintutkielma		Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 58
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkastelen sitä, millaisena ilmiönä peruskoulun eriytyminen näyttäytyy hallinnan analytiikan näkökulmasta ja millaisia syitä sille annetaan. Lisäksi tarkastelen hallinnan tekniikoita, joiden avulla valtio pyrkii hallitsemaan eriytymistä. Tutkielma perustuu peruskoulun eriytymisen problematisoinnin hahmottamiseen.</p> <p>Aiempien tutkimusten viitekehyksessä peruskoulun eriytymisen syyksi on tunnistettu kaupunkien sisäinen alueellinen eriytyminen ja vanhempien tekemät koulutusvalinnat. Näiden perusteella koulut eriytyvät oppilaspuolelta sosioekonomisen taustan mukaan, mikä vaikuttaa oppimistuloksiin. Oppimistulosten eriytyminen aiheuttaa huolta yhteiskunnallisen eriarvoistumisen kehityskuluista. Peruskoulutuksen eriytymistä on tutkittu lähinnä ilmiönä sinänsä, joten tällä tutkielmalla pyrin laajentamaan näkökulmaa varsinaisten ehkäisytöimenpiteiden ja valtion asettamien problematisointien suhteen.</p> <p>Aineistonani käytin Jyrki Kataisen hallituksen asettamaa Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraporttia. Käytin teoriana Michel Foucaultin hallinnan analytiikkaa ja menetelmänä Carol Bacchin kriittisen diskurssianalyysin lähestymistapaa. Hallinnan analytiikka ja Bacchin kriittinen diskurssianalyysi tukevat toisiaan ja näitä soveltaen pureuduin peruskoulutuksen eriytymisen ongelmanasetteluihin.</p> <p>Tutkielman tuloksina selvisi kolme peruskoulutuksen eriytymistä aiheuttavaa ongelmanasettelua. Näitä olivat alueelliset erot, opettajien väliset erot sekä oppilaiden taustojen erot. Ongelmanasetteluiden syiksi löytyi kouluihin, kuntiin, opettajien koulutustaustaan sekä oppilaiden kielellisiin ja sosioekonomisiin taustoihin liittyviä tekijöitä. Valtion hallinnan tekniikoiksi hahmottui lisäresursointi, koulutuspoliittiset ratkaisut sekä kouluympäristöön ja opettajien taitotasoon vaikuttavat ratkaisut.</p> <p>Valtionhallinto kohdistaa hallintansa erityisesti kuntien toimintaan ja välillisesti peruskoululaisten vanhempiin. Vastuu säilytetään kunnille ja kouluille uhka- ja tarvediskursseja hyödyntäen, mutta valtion oma rooli jätetään problematisoimatta. Erilaisista taustoista tulevat perheet ja lapset jaotellaan piilevien oletusten mukaisesti, mikä on itsessään eriytymistä edistävää. Vaikka tarkoituksena on edistää oppilaiden ja ihmisten välistä yhdenvertaisuutta, piilevät oletukset “keskiluokkaisesta normaaliuudesta” heijastuvat yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Oletukset tiedostamalla pystytään toimimaan läpinäkyvämmän yhdenvertaisuuden hyväksi.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Peruskoulun eriytyminen, koulutuksellinen yhdenvertaisuus, hallinnan analytiikka			
Ohjaaja tai ohjaajat – Handledare - Supervisor or supervisors Anu Katainen & Marja Peltola			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



1 JOHDANTO.....	2
1.1 SUOMALAINEN PERUSKOULU 2010-LUVULLA.....	4
1.2 PERUSKOULUTUKSEN ERIYTYMINEN SUOMESSA.....	5
1.3 KOULUTUKSEN ERIYTYMINEN MUUALLA .....	11
1.4 KOULUTUKSEEN SOVELLETTAVAT LAIT JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAT ..13	
1.4.1 Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolaki .....	14
1.4.2 Perusopetuslaki .....	14
1.4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelmat.....	15
2 HALLINNAN ANALYTIikka JA KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI.....	16
2.1 HALLINNAN ANALYTIIKAN PERUSTA .....	17
2.2. KESKEISET HALLINNAN ANALYTIIKAN ULOTTUVUUDET .....	17
2.3 CAROL BACCHIN KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI.....	20
2.3.1 Bacchin kriittisen diskurssianalyysin rakentuminen .....	21
2.3.2 Diskurssit Bacchin menetelmässä .....	23
3 AINEISTO JA METODOLOGIA .....	25
3.1. HANKEAINEISTO .....	25
3.2. TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	27
3.3 EETTISET KYSYMYKSET .....	28
3.4 ANALYYSIN TOTEUTUS .....	29
4 ANALYYSI.....	29
4.1 ERIYTYMISTÄ AIHEUTTAVAT ONGELMANASETTELUT .....	29
4.2 SYYT ONGELMIEN TAUSTALLA.....	32
4.2.1 Kouluihin liittyvät syyt .....	32
4.2.2 Uusliberalistinen kehityskulku ja kuntien väliset erot .....	33
4.2.3 Täydennyskoulutuksen puutteellisuus .....	35
4.2.4 Opettajien asenteet ja kouluympäristö .....	36
4.2.5 Oppilaiden sosioekonominen tausta ja sukupuoli.....	38
4.2.6 Oppilaiden kielelliset ja etniset erot.....	39
4.3 RATKAISUKEINOT JA VASTUUTUKSET .....	40
4.3.1 Lisäresursointi .....	40
4.3.2 Koulutuspoliittiset ratkaisut .....	42
4.3.3 Opettajan koulutustaustan vaikutuksen minimoiminen .....	44
4.3.4 Kouluympäristöön ja asenteisiin liittyvät ratkaisut.....	45
4.3.5 Kielelliseen ja etniseen taustaan liittyvät ratkaisukeinot .....	46
5 YHTEENVETO JA POHDINTA .....	47
LÄHTEET .....	54
AINEISTO.....	58

# 1 JOHDANTO

Puhuttaessa Suomessa koulutuksen tasa-arvosta viitataan yleensä koko valtakunnan tason yhdenvertaisuuteen, koulujen tasapainoisuuteen, opetuksen ja toisaalta myös oppimisen tasalaatuisuuteen. Peruskoulutus on jokaisen lapsen oikeus ja velvollisuus eikä saa riippua esimerkiksi alueesta, lapsen tausta tai sukupuolesta. Koulutuksen järjestäjällä, eli kunnilla, on velvollisuus tarjota yhtä hyvää opetusta niin Helsingin keskustakoulussa kuin pienessä savolaisessa kyläkoulussa. Ennen kaikkea kyse on samankaltaisesta kohtelusta ja samankaltaisista mahdollisuuksista, eli mahdollisuuksien tasa-arvosta. (Jakku-Sihvonen 2009, 27.) Koulutuksellista yhdenvertaisuutta pidetään arvokkaana, sillä jo peruskoulusta saadaan eväät elämään. Peruskoulusta jatkaminen toiselle asteelle ja tästä mahdollisesti korkeakoulutukseen ehkäisee eriarvoistumista tulevaisuudessa, parantaa kansanterveyttä ja tasaa tuloeroja. (Talala 2014, 2187; Asplund & Maliranta 2006, 35.)

Tässä tutkielmassa tarkastelen peruskoulun eriytymistä Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraporttiin perustuen. Hankkeen on asettanut Jyrki Kataisen hallitus ja hanketta on johdettu valtion ylimpien päättäjien toimesta. Hankkeen tavoitteena on ollut tarkastella peruskoululaisten osaamisen tilaa sekä sitä, miten peruskoululaisten osaamista voisi edistää. Haluan selvittää, miten hankeraportissa hahmotetaan peruskoulun eriytyminen, mitä syitä sille esitetään sekä toisaalta millaisia hallinnallisia keinoja esitetään eriytymisen ehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi. Hanke on kattanut valtakunnallisen peruskoulukentän, eli näkökulmaani liittyy myös sen tarkastelu, kuinka kattavasti hankkeessa huomioidaan valtakunnallinen tarkasteluote. Eriytymisen mekanismien valtakunnallinen tarkastelu on jäänyt julkisessa keskustelussa vähälle huomiolle, jonka vuoksi olen kiinnostunut tästä näkökulmasta.

Peruskoulun kehittäminen erityisesti yhdenvertaisuuden tulokulmasta on aiheena hyvin ajankohtainen. Kuluvalle sekä kahdella edeltävällä hallituskaudella peruskoulun yhdenvertaisuuden edistämistä ja kehittämistä on tarkasteltu sekä ajettu eteenpäin eri lähtökohdista lähtien. (kts. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b.) Yhdenvertaisuuden ylläpitäminen ja edistäminen on jokaisella tarkastelukierroksella ollut yksi tärkeimpiä elementtejä. Osaamiserot ja erilaiset eriytymisen muodot on tunnistettu valtiollisella tasolla. Poliittista tahtoa toimia peruskoulun yhdenvertaisen tulevaisuuden hyväksi siis löytyy. Peruskoulun eriytymistä ei kuitenkaan ole tähän mennessä tutkittu hallinnallisesta tai eriytymistä vähentävien tai ehkäisevien ratkaisujen näkökulmasta.

Peruskoulun eriytymiseen kohdistunut valtion tason kiinnostus olikin yksi syistä, jonka perusteella valitsin tarkasteltavaksi aineistoksi Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportin. Hanketta on johtanut Jyrki Kataisen hallituksen opetus- ja viestintäministeri Krista Kiuru sekä ohjausryhmän puolue- ja edunvalvontaedustus. Hankkeen tarkoituksena on ollut tarkastella suomalaisten peruskoululaisten osaamista ja sen edistämistä. Toiseksi kiinnostuinkin Tulevaisuuden peruskoulu -loppuraportin teksteistä kriittisestä näkökulmasta. Erityisesti suomalaista peruskoulutusta on pidetty kruununjalokivenä, josta suomalaiset ovat saaneet olla ylpeitä syystäkin. Peruskoulun ongelmista kuitenkin puhutaan varsin ulkoa lähtöisesti: julkisessa keskustelussa ongelmat paikallistetaan usein oppilaspohjaan, koulun toiminta-alueeseen ja oppilaiden taustaan. Harvoin otetaan puheeksi mahdollisesti koulusta itsestään tai kansallisesta koulutuspolitiikasta lähtöisin olevat ongelmat. Aineistoksi valitsemani hanke keskittyy osaamiserojen kaventamiseen, mitkä voidaan liittää oppijan roolissa oleviin lapsiin. Lasten tausta ei kuitenkaan ole ainoa syy osaamiserojen kasvuun, sillä oppiminen edellyttää opetusta ja oppimisympäristön, jotka koulu tarjoaa. Aineistosta löytyy materiaalia eriytymisen määrittelyn kriittiseen tarkasteluun, joten halusin hyödyntää tätä näkökulmaa aineiston analyysissä.

Aineiston tutkimiseen käytän Michel Foucault'n hallinnan analytiikan rinnalla Carol Bacchin kriittisen diskurssianalyysin menetelmää. Bacchin menetelmä sopii koulutuksen eriytymisen ongelman tarkasteluun, sillä Bacchin mukaan hallinnon dokumentit, hankeraportit ja asiakirjat ovat lähtökohdaisesti asioita problematisoivia. Tämä juontuu Bacchin mukaan siitä, että valtion tarttuessa johonkin aiheeseen se yleensä on jo sinänsä viesti siitä, että valtio hahmottaa asian ongelmallisena ja hallintaa vaativana. (Bacchi 2012, 2-7.)

Koska koulutus ja siihen liittyvät kehityskulut ovat koko yhteiskuntaa koskevia asioita, olisi perusteltua, että valtio tarkastelisi myös peruskoulutuksen eriytymistä koko valtakunnan tasolla. Koulujen välinen eriytyminen oppilaspohjan mukaan on tunnistettu Suomessa suurissa kaupungeissa. Entä miten valtakunnallisella tasolla tarkastellaan koulutuksen eriytymistä? Tässä tutkielmassa aion pureutua Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraporttia analysoiden siihen, kuinka Suomessa peruskoulutuksen eriytymistä hahmotetaan ja miten sitä pyritään hallitsemaan. Tätä tavoitetta varten käytän seuraavia tutkimuskysymyksiä:

- Minkälaiset asiat esitetään eriytymistä aiheuttaviksi ongelmiksi ja miksi?
- Mitkä asiat esitetään ongelmien syiksi?
- Millaisilla ratkaisukeinoilla eriytymistä pyritään hallitsemaan ja kenen vastuulla ne ovat?

Näkökulmani perustuu hallinnan analytiikan ja Carol Bacchin kriittisen diskurssianalyysin lähestymistavan hyödyntämiseen. Näitä on sovellettu sekä tutkimuskysymysten muodostamisessa että itse analyysissa. Seuraavassa luvussa pohjustan aihetta esittelemällä tiiviisti suomalaisen peruskoulun nykytilaa sekä taustoittamalla koulutuksellista eriytymistä. Toinen luku kattaa tutkielmani teoreettisen kehyksen. Aineisto ja menetelmä esitellään tarkemmin luvussa kolme. Neljäs luku käsittelee varsinaista analyysiosiota. Siinä esittelen löytämäni eriytymisen lajit sekä niiden sisällön. Viimeinen luku sisältää johtopäätökset sekä pohdinnan.

## 1.1 SUOMALAINEN PERUSKOULU 2010-LUVULLA

Suomalainen peruskoulutus on oppivelvollisuusperustainen ja se kestää yhdeksän vuotta. Suomen hallitus linjaa opetuksen tuntimäärät. Koulutuksen järjestäjä kokoaa opetussuunnitelmat paikallisesti pohjaten ne perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutuksen järjestäjällä on autonomia varioida opetussuunnitelmia koulujen välillä. Tiettyjä oppiaineita voidaan painottaa opetussuunnitelmassa niin, että esimerkiksi tietyllä luokalla opiskellaan valtakunnallista tuntimäärää hiukan enemmän. Tällöin puhutaan painotusluokista. Kunta päättää itse oppilasvalinnoista. Se voi halutessaan valikoida oppilaita erillisellä soveltuvuuskokeella, joka mittaa oppilaan taipumuksia kyseiseen painotukseen. (Seppänen 2001, 186.) Suomalaisia kouluja ei testata esimerkiksi vuosittaisilla mittauksilla. Arviointeja tehdään välillä, mutta nämä tulokset ovat vain viranomaisten käytössä. Yksityisiä kouluja on hyvin vähän ja niiden toiminta on rajattua. (Tikkanen 2019, 167.)

Jokaisella koululla on oma oppilaaksiottoalueensa. Tältä alueelta kunta osoittaa oppilaille lähikoulun. Lähikoulu on oppilaan asuinpaikan mukaan määräytyvä koulu, joka on turvallisen ja mahdollisimman lyhyen matkan päässä oppilaan kotoa. Painotusluokkien kohdalla lähikouluperiaate ei ole voimassa, vaan painotusopetuspaikkaa haetaan kaikista niistä kouluista, joissa kyseisiä luokkia on tarjolla. Luokkien välillä valinta voidaan tehdä koulujen välillä. Jos vanhemmat eivät halua laittaa lastaan lähikouluun, voivat he käyttää toissijaista valintaa hakemalla haluamastaan koulusta opetuspaikkaa. Koulu voi ottaa tällaisella toissijaisella haulla hakeutuvia lapsia oppilaiksi, jos sillä on vapaita oppilaspaikkoja muualta kuin oppilaaksiottoalueelta tuleville lapsille. Lähikouluperiaatteen mukainen oppilaaksiotto on kuitenkin aina etusijalla. (Kalalahti & Varjo 2016, 38.)

Edellä kuvattu koulutuksellinen valinnanvapaus liittyy 1990-luvulla tehtyyn kuntalakiuudistukseen. Prosessi alkoi vapaakuntakokeilusta 1980-luvun lopulla, jatkui valtionosuusuudistuksella ja kulminoi uuteen kuntalakiin. Vapaakuntakokeilussa oli tarkoituksena lisätä kuntalaisten osallistumismahdollisuuksia ja kunnallista itsehallintoa ja tätä kautta edesauttaa kuntien mahdollisuuksia tehos-

taa resurssiensa käyttöä. (Laki vapaakuntakokeilusta 1988.) Kokeilun perusteella säädettiin uusi laki valtionosuusjärjestelmälle. Valtionapu muuttui menoperusteiseksi, jonka myötä rahoitus perustui muun muassa kunnan kokoon, väestörakenteeseen ja työllisyystilanteeseen. Koulutuskentällä tämä tarkoitti sitä, että monen koulun kohdalla kuntien koulujen oppilasmäärät määrittivät tästä lähtien niiden saamaa rahoitusta. Ne muuttuivat tavallaan palveluntuottajiksi ja näin koulujen välinen suhde muuttui kilpailulliseksi. (Ahonen 2001, 167.)

Kuntien itsehallinnon sinetöi vuoden 1995 kuntalakiuudistus. Sen myötä kunnat saivat vahvan itsehallinnon ja näin mahdollisuuden toteuttaa tehtävänsä haluamallaan tavalla, jakaa resurssinsa omien tarpeidensa mukaan ja tarvittaessa tehdä yhteistyötä myös muiden kuntien kanssa tehtäviensä toteuttamiseksi. Naapurikunnat saattoivat sopia esimerkiksi koulutuksen järjestämisestä yhteisesti. Uudella kuntalailla haluttiin vahvistaa kansalaisten paikallista vaikutusvaltaa ja osoittaa luottamusta paikallisten toimijoiden parhaimpaan ymmärrykseen alueensa tarpeista. Näin kunnat pystyvät tekemään tehokkaimmat päätökset omien resurssiensa jakamisesta. (Kuntalaki 1995.)

Uudistusten taustalla vaikutti uuden julkisjohtamisen kehityssuunta, New Public Management, joka rantautui 1980-luvulla uusliberalismin mukana Suomeen. Suuntauksen ajatuksena on tuoda yrity maailman ominaisuuksia, kuten tehokkuutta, tulosjohtamista ja johdon hajauttamista julkiselle sektorille. Sillä pyrittiin hakemaan uusia keinoja keventää julkisen sektorin jäykkyyttä, tehottomuutta ja ylläpitoa. Suuntaus korostaa yksilöllisyyttä ja tehokkuuden kasvattamista yksilöiden vahvuuksiin perustuen. (Pyykkönen 2015, 123.) Tämä ajattelu oli myös koulutuksellisen valinnanvapauden kasvattamisen taustalla. Uusi julkisjohtaminen toimi valtion hallintoon ja organisaatioihin kohdistuvana uusliberalismin hallinnan tekniikkana. Sen tarkoituksena on ohjata yhteiskuntaa itseään kehittävään suuntaan asettamalla toimijat kilpailulliseen asemaan. (Hilpelä 2001, 151.)

## 1.2 PERUSKOULUTUKSEN ERIYTYMINEN SUOMESSA

Tässä alaluvussa esittelen suomalaisen peruskoulutuksen eriytymisen taustaa. Selvennän aluksi käsitteellisen valintani käyttää eriytymisen termiä esimerkiksi segregaatiosijaan. Käyn läpi, miten koulutuksellinen eriytyminen käsitetään Suomessa, mitä siitä tutkimusten mukaan seuraa ja miten eriytymistä on pyritty hallitsemaan ja ehkäisemään.

Koulutuksesta puhuttaessa segregaatio viittaa yleensä jo tapahtuneeseen, erityisesti alueelliseen eriarvoistumiseen, joka perustuu oppilaiden sosioekonomisen asemaan, etniseen taustaan ja muihin sosiaalisiin piirteisiin liittyviin ulottuvuuksiin. Yleisesti käsitettä käytetään puhuttaessa epätoivotta-

vasta eriytymisestä. (Musterd & Osterdorf 1998 Bernelius 2013, 27 mukaan.) Maailmalla segregatio on käsitteellistetty esimerkiksi fyysiseksi ja sosiaalseksi ryhmien väliseksi etäisyydeksi tai väestön maantieteellisen sijoittumisen ja järjestymisen ”epätasapainoksi”. (kts. Valenzuela, Bellei & de los Ríos 2012, 218.) Suomessa segregatio-käsitteen käyttö koulutuksesta puhuttaessa on kuitenkin varsin voimakas ilmaisu. Tämän vuoksi Suomessa käytetään enemmän termejä koulutuksen eriytyminen tai erilaistuminen. Nämä viittaavat erojen kasvuun, siinä missä segregatiolla tarkoitetaan niin suuria eroja, että ryhmät ovat jo eriytyneet toisistaan. ”Segregatio” käsitteeseen on myös latautunut voimakkaita, usein negatiivisia arvo-oletuksia, kun taas esimerkiksi erilaistumisen termi ei välttämättä tarkoita suoraviivaisesti negatiivista erilaistumista. Segregatiota käytetäänkin erityisesti silloin, kun tarkoituksena on korostaa eriytymisestä johtuvia uhkia. (Bernelius 2013, 27.)

Tässä tutkielmassa olen tehnyt käsitteellisen valinnan käyttää eriytymisen termiä. Olen katsonut segregatian käsitteenä liian voimakkaaksi ja toisaalta eriytyminen kuvaa paremmin Suomen peruskoulutuksen tilaa. Lisäksi eriytymisen termi ei rajaudu käsitteellisesti vain alueellisuuteen, siinä missä suomalaisessa tutkimuksessa segregatio-käsitettä käytetään erityisesti kaupunkitutkimuksessa. Tässä tutkielmassa haluan avoimesti tarkastella kaikenlaisia koulutuksen eriytymiseen liittyviä syitä. Eriytymisen ja eriarvoistumisen termiä on käytetty vaihtelevasti tutkimuskirjallisuudessa, mutta eriytyminen-käsitteen käyttöä on pidetty kuvaavampana, kun on käsitelty Suomen koulutuksellisen tasa-arvon tilannetta. (kts. Bernelius 2013).

Koulutuksen eriytymisestä on ryhdytty keskustelemaan enenevässä määrin 2010-luvulla. Tällä tarkoitetaan ilmiötä, jossa koulujen sisäinen oppilasaines ja tämän myötä oppimistulokset alkavat muuttua yhä homogeenisemmiksi ja toisaalta koulujen välillä sekä oppilasaines että oppimistulokset alkavat eriytyä. Oppilaspohjat eriytyvät tutkimusten mukaan alueellisesti: tiettyihin kouluihin tietyillä alueilla ”kasaantuu” tietyistä taustoista tulevia oppilaita. Yleensä kyseessä on jako hyvin menestyviin, usein hyvin toimeentulevista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden ja jossain määrin heikommista taustoista tulevien oppilaiden muodostamiin oppilaspohjiin. (Vilkama, Vattovaara & Dhalman 2013, 485-486.)

Eriytymisen myötä oppimistulokset vaihtelevat riippuen koulun alueen väestörakenteesta ja siitä, miten oppilaat valikoituvat luokille tai kouluihin. Esimerkiksi Helsingin sosioekonomiselta taustaltaan huono-osaisemmillä alueilla peruskoululaisten oppimistulokset ovat heikompia kuin hyvätuloisten asuinalueilla. (Bernelius 2013, 65-66.) Tämä on koulutuksen yhdenvertaisuuden ja myös lain vastaista, sillä, oppimistulokset eivät saisi olla alueesta, koulusta tai oppilaiden taustoista riippuvaisia. Taustalla on oletus, jonka mukaan lahjakkuuksien erot eivät voi selittää osaamisen alueellista vaihtelua. (Bernelius & Jakku-Sihvonen 2014, 55.) Oppimistulokset voidaan edelleen johtaa van-



hempien koulutustasoon; mitä koulutetumpia vanhemmat ovat, sitä parempia ovat heidän lastensa oppimistulokset. Kun hyvätuloiset perheet valitsevat muun, kuin alueensa lähikoulun, jää alueen kouluun heikommista taustoista tulevia, heikommin pärjääviä oppilaita. Alueiden koulut alkavat eriytyä toisistaan oppilaspohjan ja oppimistulosten mukaan. (Seppänen 2001, 286.)

Koulutuksellinen eriytyminen liittyy yhteiskunnalliseen eriytymiseen, mikä tekee aiheesta mielenkiintoisen sekä tutkimuksen että yhteiskunnan näkökulmasta. Koulutuspolku ennustaa elinajan tuloja. Toisaalta kouluttautumalla myös inhimillinen pääoma kasvaa, minkä avulla on helpompi vastata muuttuvan maailman monimutkaistumiseen. Yksilön taustan on havaittu vaikuttavan koulutusjärjestelmässä etenemiseen jo peruskoulusta lähtien. Tämä viittaa koulutuksen periytymiseen. Koulutuksen periytyminen voi vahvistaa yhteiskunnallista eriytymistä, mikä muun muassa tekee peruskoulutuksen eriytymisestä yhteiskunnallisen kysymyksen. (Bernelius & Jakku-Sihvonen 2014, 56-57.) Näin sosiaalinen asema saattaa siis periytyä, jonka myötä yksilön voi olla vaikeaa poiketa tältä polulta. Esimerkiksi kouluttamattomasta perheestä tuleva lapsi ei välttämättä etene yhtä pitkälle koulutuspolullaan verrattuna korkeasti koulutetusta perheestä tulevaan vertaiseensa. Tällä voi olla kauaskantoinen vaikutus esimerkiksi työllisyyteen ja elinajantuloihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 11.)

Se, miksi oppilaspohjan yhdenmukaistuminen koulukohtaisesti on merkittävää, liittyy siihen, sen on havaittu vaikuttavan oppimistuloksiin: korkeasti koulutetuista perheistä tulevien oppilaiden luokissa oppimistulokset ovat hyviä ja tällaisilta luokilta edetään koulutuspolulla pidemmälle (Rinne 2014, 31-33). Toisaalta mitä enemmän luokassa on tukea tarvitsevia oppilaita, sitä heikompia oppimistuloksia luokassa saadaan, vaikka oppimistuloksiltaan heterogeenisemmässä luokassa oppilaat saattaisivat pärjätä paremmin. (Bernelius 2013, 18; OECD 2012, 105-107.) Tätä on selitetty esimerkiksi sillä, että yksittäisten oppilaiden suoriutumiseen vaikuttaa luokan normit, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja myös oppimista. Toisaalta oppilaat saattavat verrata itseään muihin ja pyrkiä samalle tasolle. Kolmantena selityksenä on, että opettajat mukauttavat omaa toimintaansa ja opetustyyliään kulloiseenkin oppilasryhmään. (Wilkinson 2002, 396.) Tämä aiheuttaa riskin koulutuksellisen mahdollisuuksien tasa-arvon heikkenemiseen. Tällöin kaikilla ei välttämättä olekaan samoja mahdollisuuksia oppia ja edetä koulupolullaan johtuen siitä, että kohdalle sattuu koulutuksellista eriytymistä aiheuttavia tekijöitä. (Bernelius 2013, 18.)

Tulevaisuuden peruskoulu -hanke käsitteli nimenomaan suomalaisten peruskoululaisten osaamistason nykytilaa ja sen edistämistä. Hankkeessa tarkastellaan osaamisen tasalaatuisuutta koko peruskoulujärjestelmän tasolla. Hankkeen aluille pano on jo itsessään osoitus siitä, että valtion tasolla on tunnistettu riskin osaamisen heikkenemisestä ja eriytymisestä. Hankkeessa on haluttu selvittää, mi-

ten oppimistulosten eriytymistä voisi ehkäistä, joten oppilaspoljien mukainen eriytyminen on myös hankkeessa yksi mielenkiinnon kohteista. Koska tutkielmani perustuu hallinnan analytiikkaan, on huomattava, että hanke on jo itsessään hallinnan tekniikka. Sen avulla *selvitetään* ja pureudutaan johonkin aiheeseen, jolloin jo asian hankkeen aiheeksi ottamisessa ryhdytään sitä hallitsemaan.

Tutkimuksissa koulutuksellinen valinnanvapaus on hahmotettu yhdeksi merkittäväksi koulutuksellista eriytymistä aiheuttavaksi syyksi. Valinnat vaikuttavat olevan luokkasidonnaisia, mikä edistää sosioekonomiseen taustaan perustuvaa koulutuksellista eriytymistä. Aktiivista lähikoulun poisvalintaa tekevät erityisesti korkeasti koulutetut, keskiluokkaiset perheet. Muun muassa Piia Seppäsen tutkimuksen mukaan, mitä korkeammin perheen äiti on koulutettu, sitä useammin tietoista kouluvalintaa käytetään ja toisaalta, mitä matalampi äidin koulutustaso on, sitä todennäköisemmin valinta jää lapsen kontolle tai valinta jätettiin muuten tekemättä. Seppäsen tutkimuksessa tyypillisimmin koko kouluvalinnan harkitseminen jäi kokonaan pois perheissä, joissa vanhemmilla oli vähän tai ei lainkaan ammatillista koulutusta, he asuivat poisvalintaa kohtaavan koulun alueella, heillä oli matala tulotaso tai eivät olleet ansiotyössä lainkaan. (Seppänen 2001, 286). Seppäsen tulokset osoittivat, että vanhempien kouluvalinnoilla näyttää olevan enemmän vaikutusta oppilaiden sijoittumiseen kuin koulujen oppilaaksiottoalueilla. (Seppänen 2001, 291-292). Matalammin koulutetuille vanhemmille kouluvalinnat voivat olla vaikeasti hahmotettavissa tai niistä ei koeta olevan erityistä hyötyä. Matalammin koulutetut vanhemmat odottavat lasten omia toiveita ja taipumuksia, eivätkä välttämättä ohjaa lapsia kouluvalintoihin ylhäältä päin. (Kalalahti & Varjo 2016b, 40-41.)

Vanhempien kouluvalintojen taustasyitä on kartoitettu. Sonja Kosusen tutkimuksessa vanhemmat kiinnittivät huomiota koulujen maineeseen ja oppilaspoljaan kouluvalintoja tehdessään. Vanhemmat olettivat maahanmuuttajataustaisten ja matalammista tuloluokista tulevien lasten suuren määrän koulussa vähentävän heidän lastensa koulutyytyväisyyttä ja -suoriutumista. Vanhemmat eivät kuitenkaan halunneet lapsiaan ”eliittikouluihin”, koska he pelkäsivät altistavansa lapsensa kovalle suorittamiskilpailulle ja stressille. Keskiluokkaiset vanhemmat keskustelivat kouluvalinnoista muiden vanhempien kanssa ja näin ”kartoittivat” koulujen mainetta. Matalien tuloluokkien ja maahanmuuttajataustaiset vanhemmat olivat myös tietoisia koulujen maine-eroista. He kuitenkin usein valitsivat lähikoulun ja usein perusopetuksen, koska he eivät tienneet, mistä löytää tai kysyä lisätietoa ja toisaalta kaikilla ei olisi ollut varaa kustantaa koulumatkoja. (Kosunen 2016, 66-68.) Koska Suomessa vanhemmilla ei ole mahdollista vertailla kouluja esimerkiksi koululistausten avulla, perustuvat valinnat yleensä koulun maineelle, huhupuheille tai oletuksille (Kalalahti & Varjo 2018, 104-105).

Koulutukseen liittyy myös käsitykset ja oletukset siitä, minkälaiset oppilaat katsotaan koulussa ”normaaleiksi”. Normioletukset saattavat asettaa eri taustoista tulevat oppijat eri asemaan. Koulutus

voidaan nähdä keskiluokkaista ihmisryhmää suosivana ja ”koulutukselliseen normaaliuuteen” voidaan katsoa kuuluvaksi esimerkiksi hyvät arvosanat sekä sujuva eteneminen koulutusjärjestelmässä. (Pulkinen 2014, 16.) Suomessa koulutukselliseen normaaliuuteen katsotaan Ina Juvan (2019, 52, 59). mukaan myös kantasuomalaisuus ja sosiaaliset taidot. Tällöin ne lapset, jotka mukautuvat koulutuksen elementteihin ja pärjäävät niiden raamien mukaisesti, saattavat olla jo lähtökohtaisesti paremmassa asemassa koulutusjärjestelmässä etenemisen suhteen. Yksilöt, jotka poikkeavat tästä odotettavissa olevasta mallista saatetaan hahmottaa syrjäytymisuhan alaisiksi ja näin voidaan perustella hallinnalliset toimet heidän koulutuspolkuunsa liittyen. Kouluttautuminen voi siis sinällään olla normi ja he, jotka eivät yhdy tähän, poikkeavat normista. Vaarana on, että ”normista” poikkeavat yksilöt hahmotetaan jo lähtökohtaisesti ongelmallisiksi ja hallintaa vaativiksi, vaikka konkreettisia perusteita tälle olettamukselle ei välttämättä löytyisi. (Pulkinen 2014, 16.)

Opettaja-oppilas-suhde voi edistää koulutuksellista eriytymistä, mikä liittyy luokkakohtaiseen oppilaspohjaan ja oppimistuloksiin. On tutkittu, että keskimääräistä heikommin suoriutuvien luokkien opettajat saattavat kokea vähemmän tyytyväisyyttä työhönsä ja muuttaa opetustyyliään niin, että oppilaat suoriutuisivat edes tyydyttävälle tasolle. Opettajat saattavat kokea enemmän negatiivisia tunteita heikommin suoriutuvia oppilaita kohtaan kuin paremmin suoriutuvia oppilaita kohtaan. Heikommin suoriutuville oppilaille saatetaan antaa vähemmän haastavia, yksinkertaisempia tehtäviä, jotka eivät vaadi merkittävästi tiedon soveltamista. Korkean suoritustason luokille opettajat vaikuttavat antava monipuolisia tehtäviä, he valmistautuvat pidempään oppitunteihin ja keskittyvät tehtävien sisältöön. Tällaisessa tilanteessa koulutuksellinen yhdenvertaisuus on vaarassa, jos opettaja lähtökohtaisesti opettaa lapsia eri tavalla riippuen luokkaan kohdistuvasta omasta suhteestaan ja oletuksista. (Hattie 2002, 458-459.)

Sosiaalinen eriarvoisuus voi olla sekä syy että seuraus koulutuksellisesta eriytymisestä. Tämä tekee koulutuksellisesta eriarvoistumisesta huolestuttavan ilmiön. Koulutuksellisten mahdollisuuksien taso-arvon on tarkoitus kaventaa henkilökohtaisen taustan vaikutusta ja näin antaa kaikille mahdollisuuden edetä koulutuspolulla eri tavalla kuin esimerkiksi vanhempansa. Muun muassa laissa säädettyllä lähikouluperiaatteella on pyritty ehkäisemään koulutuksellista eriarvoistumista. Valtio on velvoittanut kunnat toteuttamaan lähikouluperiaatetta ja sen tarkoituksena on ohjata saman alueen lapset samoihin kouluihin. Tämä on eräs hallinnan tekniikka, jonka yksi tarkoitus on sekoittaa erilaisista perheistä tulevat lapset keskenään niin asuinalueella kuin koulussakin. (Kalalahti & Varjo 2016, 38.) Ideaalitalanteessa sosiaalinen sekoittaminen toteutuu, eli asuntopolitiikan avulla on pyritty sijoittamaan niin vuokra- kuin omistusasumista samalle alueelle. Sekoittamalla asumismuotoja erilaisten tuloluokkien perheet sekoittuvat samalle alueelle. Toimintatapa perustuu siihen, että matalan tuloluokan perheet asuvat usein vuokra-asunnoissa kun taas korkeamman tuloluokan perheet asuvat

omistusasunnoissa. (Kytö & Kytö 2016, 20). Kun erilaisten perheiden lapset sijoitetaan kunnan toimesta alueen kouluun, ovat koululaiset tekemisissä monenlaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa.

Tutkimuksissa on saatu viitteitä, että erilaisista taustoista tulevien lasten sekoittaminen edistää koko luokan ja koulun oppimistuloksia. Vertaisryhmän vaikutuksella on perusteltu heterogeenisten luokkien muodostamisen tärkeyttä koulutuksellisen eriytymisen ehkäisemisessä. Vertaisryhmän vaikutuksiin liittyy vertaisoppiminen ja opettajan resurssien tehokas jakautuminen. Kun ryhmässä on sekä hyvin pärjääviä että hiukan enemmän apua tarvitsevia oppilaita, pystyy opettaja tarjoamaan tukea sitä tarvitseville niin, että kaikki pysyvät opetuksessa mukana. (Wilkinson 2002, 394-396.) Heikommin suoriutuvien oppilaiden on huomattu saavan positiivisia vaikutteita hyvin pärjääviltä luokkatovereiltaan. Ilmiön on huomattu myös toteutuvan päinvastaiseen suuntaan: hyvin pärjäävän oppilaan osaaminen näyttää laskevan luokassa, jossa muiden osaamisen taso tai sen näyttämisen halu on matalaa. (Kupiainen 2018, 18.) Muun muassa lähikouluperiaate pyrkii edistämään eritasoisten lasten sekoittumista luokilla, sillä menettely edistää heikompien oppilaiden oppimista. Kun lähikouluperiaatetta kierretään esimerkiksi kouluvalinnalla, ei sekoittamisen mekanismi toimi.

Suomessa koulutuksen eriytymistä pyritään ehkäisemään houkuttelemalla erityisesti aktiivisesti valintoja tekeviä vanhempia valitsemaan lähikoulun. Houkuttelukeinoina on käytetty esimerkiksi painotusluokkien perustamista asuinalueiden kouluihin, jolloin vanhemmille ei tulisi tarvetta valita jotakin toista koulua opetuksen sisällön perusteella. Esimerkiksi Helsingissä kouluja profiloidaan, poisvalinnan kohteeksi joutuville kouluille ohjataan lisärahoitusta ja kouluja kannustetaan toimimaan merkittävänä alueen yhteisön toimijana. (Silliman 2017, 5, 23-24.) Keinoilla pyritään tekemään kouluista nimenomaan keskiluokan tarpeita palveleviksi ja heitä kiinnostaviksi toimijoiksi. Tämä liittyy osaltaan koulujen ”kulttuuriseen normaaliuuteen”, jossa tavoiteltavaksi saatetaan kokea keskiluokkaisista taustoista tulevien perheiden lapset. (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 186-187.)

Myös luokkakooalla saattaa olla vaikutusta oppimistuloksiin vähintään välittävänä tekijänä. Tutkimusten mukaan pienemmissä luokissa opettaja pystyy paremmin havainnoimaan yksittäisiä oppilaita ja heidän suoriutumistaan. Oppilaat sitoutuvat paremmin luokkatyöskentelyyn, sillä pienempi luokka saa oppilaat kokemaan enemmän vastuuntuntoa, joka nostattaa motivaatiota asioiden opetteluun. Näin myös koko luokka oppii tehokkaammin, koska jokainen pyrkii parhaansa mukaan ponnistelemaan oppimisensa eteen. Oppilaat haluavat suoriutua paremmin, koska kokevat kuuluvansa ryhmään selkeämmin pienissä luokissa. Oppilaat auttavat herkemmin toisiaan oppimisessa, jolloin vertaisoppiminen tukee koko luokan suoriutumista. (Finn, Pannozzo & Achilles Hattie 2002, 471 mukaan.)

Suomessa keskustellaan paljon koulutuksen eriytymisestä koulujen välillä ja koulujen sisällä luokkien välillä. Keskustelu sijoittuu kaupunkikouluihin ja näiden väliseen eriytymiseen. Koko Suomen tasolla ja toisaalta myös ulkomaisissa tutkimuksissa maaseutujen ja periferian pienet koulut jäävät sekä keskusteluiden että tutkimuksen ulkopuolelle (Hagreaves, Kvaslund & Galton 2009, 81). Perinteisesti osaamiserot on tunnistettu haja-asutusalueiden ja taajamien välillä. Tämä on ilmennyt niin, että Etelä-Suomen kaupunkilaiskoulujen oppimistulokset ovat olleet parempia kuin haja-asutusalueilla ja erityisesti Pohjois-Suomen kouluissa. Nykyään koulujen eriytyminen on havaittu ja sitä on tarkasteltu eniten suurten kaupunkien sisällä, jolloin periferian koulujen tarkastelu on jäänyt vähemmälle. (Bernelius & Jakku-Sihvonen 2014, 56.) Tutkielmani keskittyy koko valtakunnan tasoon hankkeeseen juuri siitä syystä, että haluan selvittää, missä määrin tämän laajuudessa hankkeessa otetaan huomioon kaupunkien lisäksi myös muunlaiset alueet.

### 1.3 KOULUTUKSEN ERIYTYMINEN MUUALLA

Muissa maissa koulutuksen eriytyminen tapahtuu jossain määrin samoilla tavoilla, mutta syyt ovat erilaisia kuin Suomessa. Globaalisti valinnanvapauden lisäämisen taustalla on ollut ennen kaikkea tavoite parantaa koulutuksen laatua ja tähän on pyritty asettamalla koulut kilpailulliseen asemaan vanhempien valinnanvapauden myötä. (Dovemark, Kosunen, Kauko, Magnúsdóttir, Hansen & Rasmussen 2018, 133-134.) Suomessa opetuksen ja koulutuksen laatua sinänsä ei ole kyseenalaistettu, vaan valinnanvapautta on haluttu laajentaa vapauden itsensä takia. Tällä on tarkoitettu sitä, että lapsilla tulisi olla vapaus toteuttaa itseään ja sen pitäisi olla integroituna osaksi koulunkäyntiä. Toiseksi monissa muissa maissa on tavallista, että julkisten koulujen rinnalla toimii yksityisiä kouluja, jolloin nämä rinnakkaisten koulujärjestelmien koulut kilpailevat keskenään. Suomessa vanhempien valinnat rajoittuvat kuitenkin pääasiassa julkisen sektorin koulujärjestelmän sisälle, sillä yksityiskouluja on hyvin vähän. Valinnat tehdään oman kaupungin koulujen välillä sekä yleisopetuksen ja painotetun opetuksen välillä. (Seppänen 2006, 73-74.)

Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa kouluvalinta ja koulumarkkinat määrittyvät pitkälti tuloluokkien perusteella. Keskiluokkaaiset vanhemmat hakevat koulupaikkoja aktiivisesti ja toisaalta koulujen oppilasvalinnat näyttävät kohdistuvan keskiluokkaisten perheiden lapsiin. Myös näissä tutkimuksissa on löydetty viitteitä siitä, että keskiluokkaisilla vanhemmilla on enemmän tietoa ja taitoja etsiä tietoja kouluvalintaan liittyen verrattuna alempien tuloluokkien perheisiin. Näissä maissa kouluvalinta voi näyttäytyä monimutkaiselta, jolloin alempien tuloluokkien perheet saattavat jättää herkemmin kouluvalikoinnin tekemättä. Toisaalta edellä mainituissa maissa joihinkin kouluihin pää-

seminen myös maksaa, mikä sulkee pois osan perheistä taloudellisten resurssien perusteella. (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 22.)

Maailmalla valintojen taustatiedoksi tarjotaan koululistauksia. Muun muassa Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa on jo 1980-luvulta asti julkaistu listauksia, joissa ilmenee tietoja koulujen oppilaiden oppimistuloksista ja koulun läpäisystä (Karsten ym. 2001 Wallenius 2015, 211 mukaan). Myös Ruotsissa kouluvalinta ja koulutoiminta on vapautettua. Tämä tarkoittaa sitä, että Ruotsissa toimii sekä julkinen että yksityinen koulujärjestelmä. Vanhemmat voivat tehdä valintoja näiden kahden koulujärjestelmän välillä ja koulujen välillä. Valinnan taustalle tarjotaan myös tietoja koululistausten ja vuosittaisten oppimistulosten testausten muodossa. Ruotsissa päätös vapauttaa kouluvalinta ja -toiminta pohjautui pitkälti samoihin perusteluihin kuin muuallakin. Koulut haluttiin asettaa kilpailulliseen tilaan, jotta niille syntyisi paine parantaa toimintaansa. Tätä kautta toivottiin saavutettavan resurssien tehokasta käyttöä. (Wallenius 2015, 215, 221.)

Muissa maissa koulutuksellinen eriarvoistuminen voi johtaa tiettyjen ihmisryhmien vähäiseen kouluttautumiseen. Tämä saattaa toimia eriytymistä edistävänä tekijänä. Koulutuksellinen eriytyminen saattaa liittyä myös ”rodulliseen” eriarvoistumiseen tai jopa eriyttämiseen. Yhteiskuntaan kuulumisen tunne, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset taidot voivat heiketä tai jäädä heikommalle tasolle kuin keskimäärin, jos oppilasryhmät eivät yllä keskimääräiselle tasolle oppimistuloksissaan. Tämä saattaa johtaa heikompaan yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja osallisuuteen, mikä voi pahimmassa tapauksessa johtaa syrjäytymiseen. (Messiou 2012, 12-13.) Tämä kehityskulku on ollut huolenaiheena myös Suomessa. Kuten Suomessa, myös maailmalla erityisesti keskiluokkaiset vanhemmat käyttävät kouluvalintaa, sillä heillä on siihen sekä taloudelliset että sosiaaliset resurssit. Myös muissa maissa koulujen eriytymiseen liittyy vahvasti alueiden maine, joka vaikuttaa myös koulujen suosioon. Tämä on johtanut siihen, että varakkaammat vanhemmat valitsevat jonkin muun koulun tai jopa muuttavat pois alueelta ”parempien” koulujen perässä. (Poikolainen 2012, 127.) Koulutuksellinen eriarvoisuus heikentää oppimistulosten lisäksi pidemmällä aikavälillä työllistymismahdollisuuksia, yhteiskunnallista aktiivisuutta, lisää tuloeroja sekä pahimmillaan saattaa johtaa syrjäytymiseen sekä rikolliseen toimintaan. (Valenzuela, Bellei & de los Ríos 2012, 218-219.)

Maailmalla koulujen eriytymistä on tutkittu pääasiallisesti metropolia-alueilla. Logan ja Burdick-Will ovat pyrkineet laajentamaan tätä näkökulmaa vertailemalla myös syrjäisempien seutujen kouluja keskenään sekä kaupunkikouluihin Yhdysvalloissa. Myös he ovat tunnistanee merkittävän puutteen koulutuksen eriytymisen tarkastelussa maaseutumaisilla alueilla ja suurten kaupunkien ulkopuolella. Heidän tutkimuksessaan ei-kaupunkimaisten koulut ovat huono-osaisempia kaupunkikou-

luihin verrattuna, vaikka ensiksi mainituissa kouluissa oppilaspohja koostuu pääasiassa valkoisista oppilaista. Tämä huomio on yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa oleellinen, sillä yleisellä tasolla valkoisten oppilaiden koulut pärjäävät kouluvertailussa paremmin, kuin koulut, joissa valtaosa oppilaspohjasta edustaa etnisiä vähemmistöryhmiä. Loganin ja Burdick-Willin tutkimuksen mukaan syrjäisempien koulujen ongelmaksi muodostuvat pula taloudellisista resursseista ja pätevien opettajien rekrytoinnin haasteet. Tämän myötä oppilaat saattavat saada lähtökohtaisesti heikkotasoisista tai heidän tarpeisiinsa riittämätöntä opetusta, mikä kasvattaa osaamiseroja esimerkiksi menestyviin kaupunkikouluihin verrattessa. Toinen tähän vaikuttava tekijä tutkimuksen mukaan oli se, että maaseutumailla asuu matalan koulutustason käyneitä vanhempia, mikä osaltaan vaikuttaa oppimistulosten heikkouteen. (Logan & Burdick-Will 2018.)

Oppilaspohjan monimuotoisuuden hyödyt on todettu esimerkiksi yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa. On viitteitä siitä, että etnisiä vähemmistöryhmiä edustavien perheiden lapset eivät yllä samoihin keskiarvoihin oppimistuloksissa kuin niin sanotut kantaväestön edustajat. Esimerkiksi yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa on huomattu, että afroamerikkalaistaustaisten oppilaiden oppimistulokset ovat keskimäärin matalampia kuin valkoisilla oppilailla. Yhdysvaltalaisiin kouluihin kohdistuvissa tutkimuksissa on myös huomattu viitteitä siitä, että afroamerikkalaistaustaisten perheiden lapset hyötyvät etniseltä taustaltaan heterogeenisistä luokista. Hanushekin tutkimus viittaa siihen, että afroamerikkalaisten oppilaiden oppimistulokset ovat parempia luokissa, joissa on sekä valkoisia että afroamerikkalaisia oppilaita vähintään saman verran tai niin, että valkoisia on enemmän. (2009, 369-375.)

Kyse on kuitenkin amerikkalaisesta tutkimuksesta, jolloin on otettava huomioon, että koulujen opetuksen laadussakin on tutkitusti eroja. Erityisesti alueilla, joilla asuu paljon etnisten vähemmistöjen edustajia, on huomattu merkittäviä heikkouksia opetuksessa verrattuna muista taustoista tulevien asuinalueiden kouluhin. (Hanushek 2009, 377-378.) Tämän kaltaiset tutkimukset kuitenkin tukevat ajatusta, jonka mukaan oppilastaustoiltaan heterogeeniset luokat edistävät oppimistuloksia.

## **1.4 KOULUTUKSEEN SOVELLETTAVAT LAIT JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAT**

Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista hallitaan lakien ja opetussuunnitelmien perusteiden kautta. Ne ohjaavat ja määräävät ottamaan huomioon tietyt yksilöiden ja ryhmien välistä yhdenvertaisuutta edistävät asiat. Lakeja käytetään hallinnan tekniikoina ja siksi seuraavissa alaluvuissa käyn lyhyesti läpi laadukkaan peruskoulutuksen sekä peruskoulutuksen yhdenvertaisuuden turvaavat lait.

### 1.4.1 Yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolaki

Yhdenvertaisuuslailla pyritään turvaamaan jokaisen ihmisen yhdenvertainen kohtelu kaikkialla yhteiskunnassa. Sen tarkoituksena on myös estää syrjintää. Lain mukaan syrjintäperusteita ovat muun muassa henkilön alkuperä, kansalaisuus, kieli, uskonto ja vammaisuus. (Yhdenvertaisuuslaki 134/2014.) Yhdenvertaisuuslain rinnalla toimii tasa-arvolaki, joka takaa sukupuolten välisen tasa-arvon yhteiskunnassa. Laki keskittyy miesten ja naisten väliseen tasa-arvoon, sukupuolisen syrjinnän ehkäisyyn ja naisten aseman parantamiseen yhteiskunnassa. (Tasa-arvolaki 609/1986.)

Nämä lait ulottuvat myös koulutukseen. Yhdenvertaisuuslaissa on oma pykälänsä koulutuksen järjestäjän velvollisuuksista. Koulutuksen järjestäjät ovat lain mukaan velvoitettuja arvioimaan ja edistämään yhdenvertaisuuden toteutumista. Oppilaitoksilla tulee olla yhdenvertaisuussuunnitelma. (Yhdenvertaisuuslaki 134/2014 6§.) Tasa-arvolaissa koulutuksen järjestäjien tulee huolehtia tyttöjen ja poikien sekä naisten ja miesten tasavertaisista mahdollisuuksista koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen. Oppilaitosten tulee laatia vuosittain oma tasa-arvosuunnitelma. Tähän kirjataan selvitys nykyisestä tilanteesta, tulevat toimenpiteet sekä arviot edellisen suunnitelman toteuttamisesta ja tuloksista. (Tasa-arvolaki 186/609 5§.)

Opetushallitus ohjaa ja neuvoa oppilaitoksia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyössä. Opetushallitus on laatinut erilaisia oppaita, joita oppilaitokset voivat tarkastella Opetushallituksen sivuilta. Sivuilta löytyy myös ohjeita sekä tukea lakiin ja lain toteuttamiseen liittyen. (Opetushallitus 2020.)

### 1.4.2 Perusopetuslaki

Perusopetuslaissa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsitellään niin yhteiskunnan kuin oppilaidenkin kannalta. Lain mukaan *“Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta.”* Lisäksi opetuksen pitää taata *“riittävä yhdenvertaisuus”* koulutuksen suhteen koko maassa. Lain mukaan kunnat, joissa on sekä suomen- että ruotsinkielisiä asukkaita, ovat velvoitettuja järjestämään perusopetuksen kummallakin kielellä. Myös kuulovammaisille oppilaille on taattava opetus tarvittaessa viittomakielellä. Opetuskielenä voidaan käyttää myös saamea tai romanikieltä ja muita kieliä erillisissä ryhmissä tai jos muun kielen käyttäminen ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta. (Perusopetuslaki 1998/628).

Perusopetuslaki määrää jokaiselle lapselle yhdeksän vuoden oppivelvollisuuden. Laissa on lueteltu kaikille yhtenäiset aineet ja näiden lisäksi vapaavalintaiset opinnot. Opetuksen järjestäjillä on mah-



dollisuus järjestää myös erillisellä oppimäärällä niin kutsuttua painotettua opetusta. Opetuksen pohjana tulee kuitenkin käyttää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joiden pohjalta opetuksen järjestäjä kokoo omat opetussuunnitelmansa. Painotusluokkiin voidaan määritellä erilainen oppilaaksiotto, jolloin on mahdollista hyödyntää valintakoetta. Kokeen on noudatettava yhdenvertaisia valintaperusteita ja sen tulee perustua oppilaan taipumuksiin, ei osaamiseen. Kunta päättää itsenäisesti erilaisista opetussuunnitelmista ja oppilasvalinnoistaan. (Perusopetuslaki 1998/628).

Kunnan tulee osoittaa jokaiselle lapselle koulu, johon lapsella on turvallinen ja mahdollisimman vähän aikaa vievä koulumatka kotoaan. Koulun ei välttämättä tarvitse olla lähin koulu, vaikka usein näin onkin. Kouluilla on oppilaaksiottoalueet, joiden sisällä kunta määrittelee oppilaaksioton. Lain mukaan oppivelvollinen voi pyrkiä muuhunkin, kuin kunnan osoittamaan kouluun, eli lähikouluun. Usein näin tehdään, kun vanhemmat haluavat lapselleen jonkin tietyn aineen painotusopetusta. Painotusopetuspaikkaa voi yleensä hakea kaikista kyseistä opetusta antavista kouluista kunnan alueella. (Perusopetuslaki 1998/628).

### 1.4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelmat

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sovelletaan yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolakia. Opetussuunnitelmaa ja opetuksen järjestäjiä ohjaavat myös kansainväliset sopimukset, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus, Lapsen oikeuksien sopimus ja saamelaiden oikeuksia turvaava YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista. (Opetushallitus 2014, 14-15.) Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. Sillä ehkäistään eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Perusopetusta tulee toteuttaa oppilaiden yksilöllisyys huomioon ottaen esimerkiksi ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (Opetushallitus 2014, 19.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisella lapsella on oikeus hyvään opetukseen ja mahdollisuuteen toteuttaa itseään sellaisena kuin on. Perusteissa kuvataan perusopetuksen kehittämistä ohjaavan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteet. Toisaalta opetuksen itsessään tulisi edistää sosiaalista, alueellista, taloudellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Myös erilaisista taustoista tulevien lasten kohtaaminen opetustyössä on osa perusteiden tavoitteita. Tällä edistetään lasten ja nuorten kykyä kohdata erilaisia ihmisiä sekä ymmärtää ja kunnioittaa ihmisoikeuksia. (Opetushallitus 2014, 15-16.)

Koulutuksen tasa-arvoa ja oikeutta oppimiseen korostetaan useassa kohtaa perusteissa. Se ulotetaan kaikille elämän osa-alueille. Opetuksen on oltava itsessään tasa-arvoista ja yhdenvertaista kaikille, mutta myös edistää näitä asioita yhteiskunnallisella tasolla. (Opetushallitus 2014, 16-19.)

*Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta. (2014, 16.)*

Opetuksessa pitää huomioida yhdenvertainen kohtelu, kulttuurinen monimuotoisuus ja sukupuolittaisuus niin, että asioita, rooleja ja tekemistä ei esimerkiksi sukupuoliteta. Lisäksi näitä samoja asioita pitää välittää oppilaille näiden omaan käyttäytymiseen, jotta he voisivat toimia myös toisiaan ja muita ihmisiä kohtaan tasa-arvoisesti sekä yhdenvertaisesti. (Opetushallitus 2014, 25-28.)

Arvioinnissa tulee noudattaa kannustamisen ja tavoitteellisuuden periaatteita. Oppilaita ei tule vertailla keskenään arviointeja tehdessä. Arvioinnin pohjana on käytettävä valtakunnallisia arviointikriteerejä sekä paikallisen opetussuunnitelman tarkennettuja tavoitteita. Jos koululla on opetussuunnitelmassa jonkin oppiaineen painotus tai kaksikielistä opetusta, ovat koulukohtaiset tavoitteet näiden suhteen korkeammat kuin valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Kuitenkin peruskoulutuksen päättöarvioinnissa tulee suoriutumista arvioida valtakunnallisten tavoitteiden ja kriteereiden mukaan. (Opetushallitus 2014, 47-49, 55.)

## **2 HALLINNAN ANALYTIikka JA KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI**

Tässä tutkielmassa tutkin Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraporttia ja sitä, miten siinä käsitellään koulutuksen eriytymistä sekä sen hallintaa. Hanketta on johdettu valtion ylimpien päättäjien, eli opetus- ja kulttuuriministerin sekä muiden kansanedustajien ja valtakunnallisten edunvalvontatoimijoiden toimesta. Kyse on vallasta ja hallinnasta. Koulutuksen eriytymisessä hallinnan käsite korostuu; ilmiöön puuttuminen vaatii eriytymisen mekanismien tunnistamista ja sen jälkeen on pyrittävä vaikuttamaan niihin esimerkiksi tiettyjen toimijoiden kautta.

Olen tehnyt tutkielmassani päätöksen soveltaa Michel Foucault'n hallinnan analytiikkaa yhdessä Carol Bacchin kriittiseen diskurssianalyysin menetelmän kanssa. Nämä kaksi lähestymistapaa tukevat olennaisesti toisiaan: Bacchin menetelmä hyödyntää foucault'laista hallinnan ja vallan käsitystä pureutuessaan ongelmanasetteluihin ja asioiden problematisointeihin. Toisaalta Foucault käsittelee problematisaatiota olennaisena osana hallinnan käytön legitimoinnissa. (Foucault 1977, 185-186.)

Problematisaatio on Carol Bacchin menetelmän keskiössä ja hyödynnän sitä myös omassa tutkielmassani eriytymistä koskevien puhetapojen paljastamisessa. Tässä luvussa esittelen ensin Foucault'n hallinnan analytiikan ja tämän jälkeen Carol Bacchin kriittisen diskurssianalyysin lähestymistavan.

## 2.1 HALLINNAN ANALYTIIKAN PERUSTA

Hallinnan analytiikka perustuu ranskalaisen Michel Foucault'n hallintavallan teoriaan. Usein hallinnan ja vallan käsite yhdistetään valtioon ja sen käyttämiin hallinnan sekä vallan keinoihin. Foucault'n teoriassa valtaa käsitellään kuitenkin jatkuvasti olemassa olevana, itseään tuottavana, ei niinkään tiettyyn ryhmään, instituutioon tai yksilöön henkilöityneenä. Valta on **rakenteissa ja ihmisten vuorovaikutuksessa** ja vaikka se on hierarkkista, on yleensä kaikilla vallan piiriin kuuluvilla jonkinlaista valtaa. Näin myös vallankäytön kohteilla on valtaa. Hallintavalta on tietoista, johdonmukaista ja laskelmoitua, koska sillä pyritään saavuttamaan asetettuja päämääriä. Yhteiskunnallisesti hallintavallalla pyritään ohjaamaan ihmisiä toimimaan tavalla, joka esimerkiksi kohentaa sosiaalista koheesiota, talouskasvua tai toivottua yhteiskunnallista kehitystä. Hallintavaltaa myös perustellaan yhteisen hyvän toteuttamisella ja kehittämällä. (Kaisto & Pyykkönen 2015, 10-11.)

Koska hallintavaltaa on kaikkialla, ei oleellista ole se, kuka valtaa käyttää. Hallintavallan näkökulmasta olen tässä tutkielmassa kiinnostunut erityisesti niistä toimenpiteistä, joilla peruskoulutuksen eriytymistä pyritään hallitsemaan sekä siitä, keihin tai mihin hallinta kohdistuu. Näin on myös hallinnan analyysissa. Mielenkiinnon kohteena on se, miten hallinta toimii, mitä se mahdollistaa, mihin sillä pyritään ja mitä sillä rajataan. Toiminnan perustelut ovat myös tärkeässä osassa ja siksi hallinnan analyysissa tulee etsiä legitimeettiä hallinnan käytölle. (Helén 2010, 29, 31.) Hallinnan voidaan ajatella onnistuneen, jos sen tuloksena hallinnan kohteet toimivat oma-aloitteisesti tavalla, johon hallinnalla on pyritty (Kaisto 2015, 55).

## 2.2. KESKEISET HALLINNAN ANALYTIIKAN ULOTTUVUUDET

Hahmottaakseni hallinnan analytiikkaa esittelen kolme keskeistä teema ja käsitettä, joilla sitä voi selvittää. Rationaalisuudet kuvaavat hallinnan käytön perusteluita, joita ilmennetään totuuden, asiantuntijuuden ja tiedon muodoissa. (Kaisto & Pyykkönen 2015, 15.) Ne ovat päämäärätietoista toimintaa, jossa tavoitteet on asetettu rationaalisesti sekä objektiivisesti (Dean 1999, 11). Rationaalisuuksia voidaan testata esimerkiksi tarkastelemalla, kenellä on valta määritellä totuutta ja tietoa ja

mitä kussakin tilanteessa ja yhteydessä ylipäättään pidetään totuudellisena. Rationaalisuudet ovat siis jossakin määrin käyttäjä- ja kontekstiriippuvaisia, joten nämä on otettava huomioon analysoitaessa hallinnan käyttöä. (Kaisto & Pyykkönen 2015, 15.) Tutkielmassani rationaalisuuksia voidaan hahmottaa esimerkiksi sen kautta, miten Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen asettajat perustelevat ehdotettuja toimia ja millainen on heidän legitimizeettinsä tehdä näin.

Rationaalisuuksiin liittyy problematisointi. Problematisointi on tapa muodostaa jostakin asiasta ongelmallinen ja ratkaisua vaativa. Tällöin asia määritellään uudelleen tai se käsitteellistetään alusta alkaenkin ongelmallisena. Problematisoinnilla pyritään johonkin päämäärän, joka esimerkiksi valtion toimesta saatetaan perustella vaikkapa yhteiskunnallisella hyvällä. (Pyykkönen 2015, 120.) Nykyhetkessä esimerkiksi julkinen sektori problematisoidaan sen jäykkyyden, tehottomuuden ja taloudellisen raskauden vuoksi. Peruskoululaki problematisoitiin sen tasapäistävän vaikutuksen vuoksi ja toisaalta kouluvalinnan osittainen vapautuminen problematisoitiin sen eriarvoistavan vaikutuksen vuoksi. Problematisointi on tämän tutkimuksen keskiössä niin tutkimuskysymysten kuin käytettävän analyysimenetelmän kautta.

Toisena hallinnan analyysin ulottuvuutena on hallintatekniikat. Tällä viitataan hallinnan toteuttamiseen käytettäviin toimenpiteisiin. Niillä on päämäärä, *telos*, joka saavutetaan hallinnan kohteita ohjailemalla, rajoittamalla ja vaikuttamalla heidän toimintaansa. Niitä voivat olla kansalaisille asetettavat velvoitteet tai vaatimukset, lomakkeet, mittaukset ja arviot. Hallinnan tekniikoiden skaala on siis laaja, joten eri tarkoituksiin on olemassa hyvin erilaisia hallintatekniikoita. (Kaisto & Pyykkönen 2015, 16.) Hallinnan tekniikat peruskoulutuksen eriytymisen ehkäisemisessä ovat yksi tutkielmani mielenkiinnon kohteista. Esimerkiksi opetussuunnitelmat ovat hallintamenetelmä, jolla ohjataan oppijoita tietynlaisen sivistyksen ja taitojen piiriin. Toisaalta hankkeen asettaminen sinäänsä on sekä hallinnan tekniikka että problematisaation keino.

Kolmantena hallinnan tutkimisen työkaluna on subjektin käsite. Tällä voidaan tarkoittaa oikeastaan mitä vain hallinnan piiriin kuuluvaa toimijaa, yksilöä tai identiteettiä. Subjektin määrittely teorian osana on varsin avoin ja joustava. Subjektiksi voidaan altistaa sekä hallinnan kohde että hallinnan käyttäjä. Kummankin kohdalla on syytä analysoida esimerkiksi, millaisia odotuksia näiden asemaan liittyy, millaiset ominaisuudet näillä pitää olla hallinnan onnistumiseksi, mitä velvollisuuksia ja oikeuksia niihin liittyy. (Dean 1999, 32.) Väestön hallinnoinnin taustalla on aina jokin ennakkokäsitys subjektista. Tämä ohjaa myös sitä, mihin hallinnalla pyritään. Kohde voidaan nähdä ja se halutaan ohjata identifioimaan itsensä resurssina, johtamista kaipaavana toimijana tai koulutusta tarvitsevana lapsena tai lapsen vanhempina. (Rose 1993 Silvennoinen 2002, 13 mukaan.)

Hallinnan teoriassa myös vapautteen liittyy hallintaa, sillä ihminen ei koskaan ole täysin vapaa esimerkiksi valinnoissaan. Valintoja tehdään annetuista vaihtoehtoista, eli tässä mielessä vapaudella on rajansa. Vaihtoehdot eivät ole koskaan rajattomia, vaan kontekstisidonnaisia. Hallintavallalla voidaan tarjota vaihtoehtoja, joilla päästään haluttuun päämäärään. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 16-17.) Hallinnan analytiikassa hallinnan kohdetta ei kuitenkaan nähdä täysin hallinnan armoilla olevaksi, vaan myös itseään rakentavaksi aktiiviseksi toimijaksi. Hallinta antaa subjektille myös vapauksia, ja vaikka ne ovatkin etukäteen määriteltäviä, tekee subjekti itse valintansa oman itseymmärryksensä pohjalta. (Kaisto & Pyykkönen 2015, 19.)

Vanhemmille taattu koulutuksellinen valinnan vapaus Suomessa on esimerkki hallittavan subjektin vallasta. Vanhemmilla on rajatut mahdollisuudet valita lapsilleen koulutuspaikkoja joko lähikoulusta perusmuotoisen ja painotusopetuksen välillä tai painotusluokkien välillä eri kouluissa. Kuitenkin tämä vapaus rajautuu kunnan alueen kouluihin. Myös toisista kunnista voi hakea koulutuspaikkaa, mutta tämä on paljon epävarmempaa. Kunta siis rajoittaa valinnanvapautta, mutta se tarjoaa kuitenkin vanhemmille jonkinlaista valtaa valita asiassa, joka on lopulta oppivelvollisuuden kautta pakollista heidän lapsilleen. Tämä valta valita on osittain nähty syynä koulutuskentän eriytymiseen, eli kaikilla valinnoilla on seurauksena, olivat ne sitten rajattuja tai eivät.

Hallintavaltaan liittyy tietoisuus siitä, ettei hallittavien toimintaa pystytä täysin ennakoimaan, sillä viime kädessä hallittavat itse tekevät päätöksensä toiminnastaan. Juuri subjektin toimijuuteen tiivistyy vallan ja pakottamisen ero: valtaa on se, että subjekti saadaan toimimaan tietyllä tavalla omasta päätöksestään. Pakottamista on esimerkiksi se, että kädestä pitäen pakotetaan vaikkapa allekirjoittamaan jotakin tai liikkumaan haluttuun paikkaan. Vallankäyttöä ei siis ole olemassa ilman kohteen omaa aktiivista päätöstä toimia vallankäyttäjän ohjailun mukaan.

Tutkielmassani hallinnan analytiikan avulla pyrin hahmottamaan niitä keinoja, joilla peruskoulutuksen eriytymistä pyritään hallitsemaan. Aikaisemmissa luvuissa esittelemässäni tutkimustaustoituksessa eriytymistä on hahmotettu lähinnä ilmiönä sinänsä. Hallinnan analytiikan avulla tarkoitukseni on hahmottaa sitä, *miten* valtio on yrittänyt eriytymiseen lopulta puuttua. Ratkaisukeinoja ja hallinnan tekniikoiden asettamista ennen valtion on pitänyt kuitenkin ensin hahmottaa, *minkälaiset* asiat käsitetään eriytymisen lajeiksi ja syiksi. Valtion on siis pitänyt problematisoida joitakin asioita altistaakseen ne hallinnan kohteeksi. Näiden problematisointien paljastamiseksi hyödynnän Carol Bacchin lähestymistapaa, jonka esittelen seuraavissa alaluvuissa.

## 2.3 CAROL BACCHIN KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI

Carol Bacchi on luonut politiikka-analyysia muistuttavan menetelmän tukemaan poliittisten ja hallinnollisten toimien tutkimista. “What’s the problem represented to be?” eli WPR-lähestymistapa on kriittisen diskurssianalyysin muoto, jota hyödynnän Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportin analysoimisessa. Menetelmä on kuin hieman yksinkertaistetumpi versio Michel Foucault’n diskurssianalyysista ja siinä ilmenee piirteitä hallinnan analytiikasta. Diskurssianalyysilla tarkoitetaan analyysitapaa, jossa tarkastellaan kielen käyttötapaa. Kielen käytöllä rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja se vaikuttaa olennaisesti asenteisiin, hahmottamistapoihin ja mielipiteisiin. Kielenkäyttö ja puhettavat määrittelevät asioita ja sitä, mitä niistä voidaan ajatella. Diskurssianalyysin avulla pyritään paljastamaan erilaisia kielen avulla tuotettuja merkityssysteemejä ja määrittelyitä. Koska diskursseilla rakennetaan todellisuutta, liittyy niihin myös valta. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993.) Carol Bacchi on soveltanut diskurssianalyysin ideaa omassa lähestymistavassaan. Bacchin versio diskurssianalyysista esitellään tarkemmin myöhemmissä alaluvuissa.

Bacchin menetelmän avulla tarkastellaan, miten asiat problematisoidaan hallinnollisella tasolla ja valtaapitävien toimesta. Siinä kyseenalaistetaan problematisoinnin lähde ja sen syyt. Mielenkiinnon kohteena on se, miten jostakin asiasta on *tehty* ongelma. Bacchin mukaan asioiden problematisointi rakentuu diskursseista, taustaoletuksista ja käsityksistä, jotka nostavat jonkin asian ongelmalliseksi tavalla, jota voi olla vaikeaa kyseenalaistaa. Ongelmien ajatellaan olevan olemassa ja vain odottavan ratkaisijaansa, mutta Bacchi on teoretisoinut, että valtaapitävät luovat ja rakentavat itse ongelmat, joihin he tarttuvat. Oikeastaan se, että johonkin asiaan pyritään etsimään ratkaisua, tekee Bacchin mukaan kyseisestä asiasta ongelman. (Bacchi 2009, 2-3.)

Bacchille jokainen poliittinen tai hallinnollinen teksti pohjautuu jonkin asian problematisoinnille ja sen hallitsemiselle. Hänelle esimerkiksi hankkeet ja niistä muodostetut raportit ovat vallan ja hallinnan keinoja, joilla pyritään alistamaan jokin asia, ihmisryhmä tai ilmiö hallinnan piiriin. Näissä teksteissä käytettävä kieli ja ilmaisut rakentavat ongelmaa ja sitä, miten tekstit luettuaan ihmisten odotetaan suhtautuvan asiaan. (Bacchi 2012b, 4.) Tämä pohja-ajatus oli perusteena valitessani Carol Bacchin kriittisen diskurssianalyysin WPR-lähestymistavan menetelmäksi. Se tarjoaa erinomaiset työkalut tarkastella Tulevaisuuden peruskoulu -loppuraporttia sekä siinä ilmenevää tapaa käsitellä ja hahmottaa peruskoulutuksen eriytyminen. Menetelmän diskurssianalyttinen ote auttaa tutkimaan sitä, minkälaista kuvaa koulutuksen eriytymisestä ja sen hallinnasta halutaan luoda.

Bacchin menetelmä nojaa vahvasti foucault’laiseen hallinta-ajatteluun ja diskurssiiviseen lähestymistapaan. Menetelmän perusajatuksena on se, että valtio käyttää hallintavaltaansa ongelmien proble-

matisoinnissa ja näin johdattelee sekä ohjailee kansalaisia tietynlaiseen toimintaan. Bacchi hyödyn-  
 tää Foucault’laista problematisaation käsitettä oman menetelmänsä rakennuspalikkana. Bacchin  
 kriittisen diskurssianalyysin menetelmä alkoi kiinnostamaan minua erityisesti siitä syystä, että sen  
 avulla on tarkoitus ”herätellä” tarkastelemaan rakenteita, yhteiskunnan toimintoja ja järjestystä sekä  
 sitä, millaisin keinoin asioista tehdään puuttumisen arvoisia. Koulutuksellinen eriytyminen on lähtö-  
 kohtaisesti hahmotettu ongelmallisena, joten koin mielenkiintoiseksi ravistella asetelmaa ja selvit-  
 tää, miten ja millaisilla taustoilla sekä perusteluilla valtio päätyy toimimaan eriytymisen suhteen.  
 Seuraavissa alaluvuissa selvennän, kuinka Bacchin kriittinen diskurssianalyysi rakentuu ja miten  
 siinä käsitellään diskursseja.

### 2.3.1 Bacchin kriittisen diskurssianalyysin rakentuminen

Tässä tutkielmassa käytän sanaa ”käytäntö” siinä missä Carol Bacchi käyttää englanniksi sanaa ”po-  
 licy”. ”Policy” viittaa Bacchin menetelmässä poliittiseen kokonaisuuteen tai poliittisten toimenpitei-  
 den joukkoon. Vaihtoehtoinen suomennos olisi ”politiikkakäytäntö”, mutta tässä kontekstissa ”poli-  
 cy” viittaa laajempaan ratkaisuun, joka ei välttämättä aina ole suoraan poliittisesti ajettu tai toteutet-  
 tu. Tämä käsitteellinen linjanveto mielessä pitäen kriittisen diskurssianalyysin menetelmä voidaan  
 tiivistää muutamaan pääpointtiin. Kun käytäntöä hyödynnetään, on jostakin asiasta tehty jo ongelma  
 (Manning 2019):

1. Jokainen käytäntö pyrkii ratkaisemaan jonkin *ongelman*.
2. Käytäntö *kuvastaa* ongelmaa, jota se pyrkii ratkaisemaan tietyllä tavalla.
3. Tämän valitun käytännön, eli ongelman kuvaelman käyttö, *hyödyttää* joitakin ryhmiä  
 ja aiheuttaa *haittaa* toisille.

Käytännöt kuvastavat tuotettua ongelmaa. Ajatusta on pohjustanut myös Foucault, jonka mukaan  
 ongelmat konkretisoituvat käytäntöjen kautta. Bacchi jatkaa ajatusta sillä, että käytännöistä tulee  
 ymmärrettäviä ja hyväksyttyjä, kun ne legitimoidaan esimerkiksi lailla, hankkeilla ja valjastamalla  
 ne osaksi jokapäiväistä elämää. Bacchi käyttää oppivelvollisuutta esimerkkinä: se on itsestäänsel-  
 vyys, jota kaikkien lasten oletetaan noudattavan, koska se on laissa määritelty. Toisaalta sitä pide-  
 tään tärkeänä ja arvokkaana asiana, jota ei herkästi haluta kyseenalaistaa, vaikka se rajoittaa myös  
 arvokkaana pidettyä yksilönvapautta. (Bacchi 2012b, 2-3.)

Bacchi lainaa Foucault’n ajatusta problematisoinnista. Foucault on käsitellyt ”problematisoinnin  
 hetkiä”, jotka kuvaavat niitä muutostapahtumia, jolloin asiaa ryhdytään pukemaan ongelmalliseksi.  
 Problematisoinnin hetken myötä aiemmin neutraalista tai muuten kyseenalaistamattomasta asiasta

tuleekin ongelmallinen. Foucault käytti esimerkkinään rikosrangaistuksia, joiden raakuutta ryhdyttiin kyseenalaistamaan 1700-luvun loppupuolella. (Foucault 1980, 120-122.) Bacchi kuitenkin laajentaa ajatusta muutostapahtumista koko prosessiin, johon liittyy historialliset kehityskulut sekä lopulta hallinnalliset keinot legitimoida ongelmanasettelu ja sen rajaaminen. Foucaultin mukaan ongelmia pitää tarkastella ajassa, sillä ympäröivä maailma osaltaan määrittelee suhtautumisen asioihin. Bacchin menetelmässä onkin tärkeää tarkastella niitä taustaoletuksia, jotka ongelmanasetteluihin riipustetaan, sillä nämä riippuvat osittain asenteista, yhteiskunnallisesta tilasta ja siitä, mitä lopulta pidetään arvokkaana. (Bacchi 2012b, 2-3.)

Ongelmien kyseenalaistamiseen vaikuttaa merkittävästi ympäröivä kulttuuri sekä sen arvot. Suomalainen peruskoulu on kulttuurisesti lähes pyhäksi nähty instituutio ja tämä asennoituminen voi rajoittaa jossakin määrin sen tarkastelua. Koen tutkielmani näkökulman tärkeänä, sillä näen tarpeelliseksi tarkastella kriittisesti sitä, miten valtio käsittelee peruskoulun eriytymistä. Näkökulma tarjoaa mahdollisuuden pohtia, voisiko ilmiötä lähestyä myös jostakin muusta kulmasta tai jääkö jotakin huomiotta. Näiden havaintojen perusteella saattaisi olla mahdollista kehittää peruskoulun eriytymisen tarkastelua ja hallintaa.

Bacchin lähestymistapa selittää asioita, jotka voivat koskea alunperin ihmisten yksityistä elämää, mutta problematisoinnin kautta niistä tulee sosiaalisia ongelmia, jotka vaativat ulkoapäin puuttumista. Tämän ajatuksen myötä Bacchi hyödyntää myös vallan ja hallinnan teoriaa. Pelkästään jo toimijan asema, onko se asianomistaja vai ulkopuolinen, voi siis tehdä asiasta ongelman. Näin ei voida puhua, että ongelmia ”löydetään”, vaan ongelmia *luodaan*. Etenkin julkisen vallan puuttuessa asioihin niistä tulee ongelmia. (Goodwin 2012, 26-28.) Ylempien tahojen, kuten valtion, harjoittama valta haarautuu problematisoinnin yleisen hyväksynnän myötä myös ”alemmille” tasoille, eli tavallisen kansan pariin. Kun ongelmanasettelu on hyväksytty ja siitä on tehty sosiaalinen dilemma, saattavat ihmiset pyrkiä toteuttamaan muihin kohdistuvaa hallintaa kyseenalaistamalla yksilöitä, jotka ilmentävät ylhäältäpäin asetettua ongelmaa. (Bacchi 2012b, 4.) Menetelmään liittyykin vahva sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ajatus. Jokin tietynlainen ongelmanasettelu yleensä hyödyttää jollakin tavalla jotakin ryhmää. Samaan aikaan se heikentää jonkin toisen ryhmän asemaa tai tilannetta. Problematisoinnin kyseenalaistamisella pyritään löytämään nämä valtasapainon osapuolet ja tuomaan näkyväksi problematisoinnista aiheutuvat vaikutukset. (Manning 2019.)

Bacchin menetelmää kehystää kuusi kysymystä, joihin vastaamalla voidaan syventyä ongelmanasetteluun kyseenalaistamalla koko asetelman. Kaikki kysymykset eivät ole relevantteja kaikissa tutkimuksissa, joten niitä kannattaa käyttää valikoidusti omia tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen. (Carol Bacchi 2012, 22.) Myös tässä tutkielmassa on hyödynnetty vain osaa kysymyksistä.



1. Mikä ongelma on esitetty tietyn käytännön kohteeksi?
2. Mitä edellytyksiä ja oletuksia tässä ongelman esityksessä piilee?
3. Miten tämä ongelman esitys on syntynyt?
4. Mikä jää problematisoimatta tämän ongelman esityksessä? Mistä vaietaan? Voisiko esitetyn ongelman nähdä jollakin muulla tavalla?
5. Millaisia vaikutuksia syntyy tämän ongelman esityksestä?
6. Miten ja missä tämä ongelman esitys on toteutettu, levitetty ja puolustettu? Miten tätä voisi kyseenalaistaa tai korvata?

Näiden askelten avulla on tarkoitus hahmottaa ongelman rakentuminen. Niiden avulla pyritään myös löytämään aukkoja, jotka tekevät problematisoinnista heikon ja kyseenalaistettavan. Ongelman taustalla olevat oletukset voivat paljastaa joitakin ennakkoasetelmia, jotka saattavat olla jo sinänsä kyseenalaisia, jos ne esimerkiksi johtavat ennakkoluuloihin tai syrjintään. Toisen kysymyksen avulla etsitään vastakkainasetteluita, dikotomioita, joista yleensä toinen on asetettu arvokkaammaksi. Dikotomioiden lisäksi on tarkasteltava käytettäviä käsitteitä, joilla hierarkioita ja tietynlaisia oletuksia ilmennetään. (Bacchi 2009, 4-9.)

Koska ongelmanasettelussa on usein kyse dikotomioista, liittyy problematisointiin myös vahvasti joidenkin asioiden huomioimatta tai mainitsematta jättäminen. Jotakin saatetaan jättää problematisoimatta tahattomasti tai tarkoituksella. Vaihtoehtoisten näkökulmien löytäminen kyseenalaistaa koko ongelmanasettelun ja myös ongelmanasettajan legitimitetin. Viidennessä kohdassa pohditaan, miten ongelmanasettelu muokkaa esimerkiksi ajattelua ja asenteita. Kuudennessa kohdassa koko asetelma, sen oikeutus ja olemassaolo kyseenalaistetaan. (Bacchi 2012, 22-23.)

Tässä tutkielmassa relevanteimmat kysymykset Bacchin menetelmästä ovat kysymykset 1, 2 ja 4. Näitä ja hallinnan analytiikkaa hyödyntäen olen muotoillut myös tutkimuskysymykseni (kts. s. 27). Hyödynnän Bacchin kriittistä diskurssianalyysia hahmottaakseni, mistä elementeistä hankeaineiston mukaan peruskoulutuksen eriytyminen rakentuu, miten sitä hallitaan, ketä vastuutetaan ja lopuksi pohdintaosiossa pyrin hahmottamaan, mitä asioita jätetään tekstissä huomioimatta.

### 2.3.2 Diskurssit Bacchin menetelmässä

Bacchin menetelmässä tuodaan esiin ajatus, että hallinnon osoitellessa “ongelmia” se itseasiassa luo asiasta ongelman. Diskursiivinen ulottuvuus on tässä oleellisessa osassa. Asiasta tulee ongelma, kun

siitä ryhdytään puhumaan ongelmallisena, negatiiviseen sävyyn tai asiana, joka “vaatii kehittämistä”. (Bacchi 2012, 22, 24-25.) Diskurssit määrittelevät käsitteitä, niiden käyttöä ja niiden merkityksiä. Käsitteen merkitys muuttuu sen mukana, kuka sitä käyttää, miten sitä käytetään, ja mitä asenteita tai oletuksia siihen liitetään. (Foucault 2005, 58.) Bacchin kriittistä diskurssianalyysia voidaan pitää lukutapana, jossa tarkoituksena on kielen käyttöä tarkastellen paljastaa problematisointeja. Pää tarkoituksena ei siis aina ole diskurssien määrittely vaan se, minkälaisia ongelmia tiettyä diskurssia käyttämällä halutaan luoda. (Bacchi 2012, 25-27.) Esimerkiksi uhkadiskurssia käyttämällä voidaan alleviivata sitä, miksi asia on ongelmallinen ja miksi siihen pitää puuttua. Tässä tutkielmassa sovel-  
 lan diskurssianalyysia juuri kuvatulla tavalla ja mahdollisia diskursseja tunnistamalla hahmotan aineistoon rakennettuja ongelmanasetteluja.

Käsitteillä, kuvailuilla ja asian esittämällä tietyllä tavalla luodaan kuva, jossa asia ei ole enää neutraali, vaan ongelmallinen. Asian kyseenalaistava taho saattaa saada pontta omalle argumentilleen omasta asemastaan. Esimerkiksi maan hallinto voi kyseenalaistaa jonkin asian “yhteiskunnallisesti haitallisena” ja näin sillä on jo oman asemansa puolesta voimaa argumentissaan. (Bacchi 2012, 22, 24-25.) Hallinto pystyy käyttämään esimerkiksi erilaisia selvityksiä, raportteja ja lakeja problematisointien tukena ja näin legitimoida oman kantansa. (Bacchi 2009, 33).

Politiikkatoimet ja niissä käytetyt diskurssit muokkaavat mielikuvia ihmisryhmistä ja asettavat normeja. Joskus ongelma voidaan identifioida tai osoittaa konkretisoituvan jossakin tietyssä ryhmässä. Tällöin muiden ihmisten asenteet ja mielikuvat tästä ryhmästä saattavat muuttua esimerkiksi negatiivisiksi, vaikka itse ongelman lähteeseen jätettäisiin puuttumatta. Näin politiikkatoimella voi olla stigmatisoiva vaikutus. Bacchi käyttää esimerkkinä uhkapelaavia ihmisiä. Stigmatisoimalla tämän ihmisryhmän, asettamalla heihin kohdistuvia rajoituksia sekä leimaamalla heidät apua tarvitseviksi ja holtittomiksi saatetaan viedä huomio siltä, että yhteiskuntamme itseasiassa kannustaa kilpailmiseen, rahan ja voiton tavoittelemiseen. (2009, 41-42.)

Myös Tulevaisuuden peruskoulu -hanke ja sen loppuraportti ovat näin osia valtion hallinnan teknika-  
 kasta. Siinä hahmotetaan peruskoulun eriytymiseen ja osaamiseen liittyviä ongelmia, joille esitetään ratkaisukeinoja. Jo hankkeen asettaminen on ollut valtion osoitus siitä, että se hahmottaa hankkeen aiheena olevat asiat kehittämistä ja ratkaisua vaativiksi. Raportin rakennekin hahmottaa hallinnallisia keinoja: ensin esitellään asian tila, siitä nostetaan tiettyjä asioita erityishuomion kohteeksi ja tämän jälkeen näille asioille kohdistetaan ratkaisukeinot.

Hyvän hallinnon periaatteisiin voidaan ajatella kuuluvan tiedolla perustelu. Siksi valtionhallinnon hankkeet usein perustellaan tutkimustiedolla ja näyttöperusteisuudella. Näyttöperusteisuuteen taas hyödynnetään esimerkiksi arviointeja, joilla pyritään tuottamaan kuvaa läpinäkyvyydestä ja toisaalta perustelemaan toimia. (Alastalo & Åkerman 2011, 21-23.) Bacchille arviointien ja mittausten tekeminen on jo itsessään vallan käyttöä ja mitattavan asian problematisoimista. Hänen mukaansa valtio pystyy legitimoimaan toimensa perustelemalla ilmiöön puuttumisen arviointiensä tuloksilla. Näin asiasta luodaan myös vaikeasti kyseenalaistettava, kun arvioinnit hahmotetaan luotettavuutta herättävinä. (2009, 23.)

Politiikkatoimet perustuvat asioista koostuviin kokonaisuuksiin. Esimerkiksi terveys ja koulutus ovat kokonaisuuksia, joihin kuuluu useita erilaisia ulottuvuuksia. Nämä kokonaisuudet ovat usein myös kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneita, jolloin niihin liittyvät asenteet, oletukset ja uskomukset voivat olla itsestäänselvyyksiä samaan kulttuuriin kuuluville. Silloin niihin liittyviä toimia ei välttämättä osata tai edes haluta kyseenalaistaa. (Bacchi 2009, 8.) Kokonaisuudet myös rakennetaan ja hyväksytetään diskurssien kautta. Diskursseilla taas on erilaisia statuseroja. Jos diskurssi tukee valloillaan olevaa ajattelutapaa, se on yleensä hyväksytty. Voidaan viitata yhteiskuntien erilaisiin totuuksiin, jotka perustuvat hyväksytyihin diskursseihin. Hyväksytyt diskurssit voivat olla kulttuurisesti määräytyneitä. (Bacchi 2009, 36.) Suomalaiseen koulutusjärjestelmään kohdistetaan paljon kulttuurisia ja historiassa rakentuneita odotuksia ja uskomuksia. Voidaan pohtia, estääkö suomalaisen koulutusjärjestelmän näkeminen ylistettävänä ylpeyden aiheena jollakin tavalla vaihtoehtoisten ajattelutapojen esiin tuomisen tai edes niiden ajattelemisen.

### **3 AINEISTO JA METODOLOGIA**

Edellisessä luvussa tarkasteltiin tutkielmani teoreettista näkökulmaa. Tässä luvussa esittelen valitsemiini aineiston ja tutkimukselliset valintani. Aloitan luvun aineiston ja tutkimuskysymysten esittelyllä. Tämän jälkeen kerron analyysin toteuttamisesta ja eettisestä pohdinnastani.

#### **3.1. HANKEAINEISTO**

Aineistokseni olen valinnut Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportin. Raportti kuuluu Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) julkaisuihin ja se on julkaistu vuonna 2015. Hankkeen tavoitteena on ollut kartoittaa syitä ja ratkaisuehdotuksia peruskoulun oppilaiden osaamistason paran-

tamiseksi. Hankkeen kärjiksi on nostettu erityisesti osaaminen, oppiminen ja oppimaan motivoituminen sekä opetus. (Karjalainen, Ouakrim-Sovio & Rinkinen 2015, 4.)

Ohjausryhmän puheenjohtajana toimi Jyrki Kataisen hallituksen opetus- ja viestintäministeri Krista Kiuru. Ohjausryhmään kutsuttiin jäseniksi jokaisesta eduskuntapuolueesta yksi kansanedustaja. Lisäksi jäseniä oli OKM:stä, Opetushallituksesta, yliopistoista, opetusalaa ja kunta-alaa edustavista liitoista, opiskelijaliitoista sekä vanhempia edustavista liitoista. Ohjausryhmän päätehtävänä oli valmistella työryhmien työn perusteella kuvaus perusopetuksen tilasta, oppimistulosten heikkenemisen syistä sekä kehittämiskäytännöistä. Tätä kuvausta oli tarkoitus hyödyntää perusopetuksen kehittämisessä ja hallitusohjelmatyöskentelyssä. (Karjalainen, Ouakrim-Sovio & Rinkinen 2015, 25, 28.)

Hanketta varten perustettiin kaksi työryhmää, joiden tehtävänä oli koota ja valmistella ohjausryhmälle tietoa omasta aihealueestaan. Nämä työryhmät jakautuivat vielä alatyöryhmiin, joiden teemojen mukaan hankkeen luvut on rakennettu. (Karjalainen, Ouakrim-Sovio & Rinkinen 2015, 28.) Ensimmäinen työryhmä koostui pääasiassa eri yliopistojen tutkijoista ja opetus- ja kulttuuriministeriön muutamasta edustajasta. Toisessa työryhmässä oli useita eri yliopistojen tutkijoita, eri kuntien edustajia ja peruskoulujen rehtoreita. (Karjalainen, Ouakrim-Sovio & Rinkinen 2015, 25.)



Kuva: Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen työnjako, s. 27.

Hankkeen johto koostuu ylintä poliittista päätäntävaltaa edustavista ihmisistä. Ohjausryhmään on pyydetty mukaan edustajia kaikista puolueista, mikä korostaa peruskoulun kehittämistä yhteisenä, puoluerajoista riippumattomana asiana. Toisaalta ohjausryhmässä on suuri joukko muita edustajia

peruskoulua käyvien lasten vanhemmista opettajien ja kuntien edustajiin. Mukana on siis näkemystä kaikista niistä ryhmistä, jotka osallistuvat jollakin tavalla peruskoulun toimintaan. Peruskoulua käyvien lastenkin mielipide on otettu hankkeessa huomioon, sillä hankkeen yhteydessä OKM keräsi kyselyn avulla koululaisten, huoltajien, rehtoreiden ja opettajien mielipiteitä peruskoulun tilasta (Karjalainen, Ouakrim-Sovio & Rinkinen 2015, 113-115).

Vaikka kartoitustyön tehneet työryhmät edustavat monialaisesti koko koulutuskenttää, on lopullisen raportin koonnut ja kuratoinut johtoryhmä. Johtoryhmän voidaan ajatella edustavan edunvalvontaa, mutta myös valtiota, jolloin asetelmaan tulee vallan ja hallinnan näkökulma. Ammattiliitoilla on hyvin vahva asema Suomessa, joten niidenkin osallistuminen hankkeeseen liittyy valtaan. Raportin tietoja oli tarkoitus käyttää myöhemmin hallitusohjelmissa, mikä korostaa raportin käytännöllistä asemaa vallankäytössä. Aineiston teksti on poliittista tekstiä, jolla halutaan hallita peruskoulutusta ja ohjata sitä tiettyyn suuntaan. Puoluerajat ylittävä hanke johtaa toisaalta konsensushakuisuuteen, mikä ilmenee myös tekstistä esimerkiksi konkreettien puutteena ja paikoittain varsin ylimalkaisina tavoitteenasetteluina.

### 3.2. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymykseni pohjautuvat omaan pohdintaani, joka lähti liikkeelle kysymyksestä, mitä valtio pyrkii tekemään peruskoulutuksen eriytymisen ehkäisemiseksi. Olin lukenut tutkimuksia ja media-artikkeleita suomalaisen peruskoulun nykytilasta ja siihen kohdistuvista huolista. Tämän perusteella olin pannut merkille, että keskustelut keskittyivät lähinnä kaupunkeihin. Itse tulen pienestä kunnasta maaseudulta, jossa ei ollut valinnanvaraa koulujen suhteen. Oma synnyinkuntani on kuitenkin velkainen, kuten moni muukin maaseudun paikkakunta. Tämä herätti mielessäni kysymyksen siitä, onko valtion tasolla todella huomioitu koulutuksellisen tasa-arvon tilanne kokonaisvaltaisesti. Toisaalta halusin selvittää, miten valtiotasolla peruskoulun eriytymisen ongelma hahmotetaan.

Haluan tässä tutkielmassa tarkastella peruskoulutuksen eriytymistä kokonaisuutena koko maan tasolla. Aineiston osalta tätä tavoitetta palvelee koko peruskoulutuskenttää tarkasteleva hankeraportti-aineistoni. Olen muodostanut tutkimuskysymykseni Carol Bacchin kriittisen diskurssianalyysin lähestymistapaa sekä Michel Foucault'n hallinnan analytiikkaa hyödyntäen. Olen valinnut seuraavat tutkimuskysymykset:

- Minkälaiset asiat esitetään Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportissa eriytymistä aiheuttaviksi ongelmiksi ja miksi?
- Mitkä asiat esitetään ongelmien syiksi?

- Millaisilla ratkaisukeinoilla eriytymistä pyritään hallitsemaan ja kenen vastuulla ne ovat?

Haluan analyysissä hahmottaa ensin erilaiset eriytymisen ongelmanasettelut. Toisen kysymyksen avulla etsin ongelmien syyt, joihin usein liittyy myös jonkinlaisia oletuksia. Tekstissä on esitetty kohdennettuja ratkaisuja teemoihin. Nämä ratkaisut ovat hallinnan tekniikoita, joita suorittamalla pyritään johonkin. Toisaalta vastuun osoittaminen on myös hallintaa, jolla jokin taho ohjataan tai määrätään tekemään asialle jotakin. Kolmannen kysymyksen avulla tarkoitukseni on tarkastella näitä teemoja.

### 3.3 EETTISET KYSYMYKSET

Koulutuksen eriytymistä on julkisuudessa käsitelty uhkakuvien, kielteisten kannanottojen sekä negatiivisten esimerkkien kautta. On todettava, että olen myös itse tutkielmassani lähtenyt tarkastelemaan koulutuksen eriytymistä ensisijaisesti negatiivisesta näkökulmasta. Eri tematisoinneilla sama aineisto ja aihe voisi saada aivan eri tuloksia. (Varto 1992, 51-52.) Jo tässä kohtaa koulutuksen eriytyminen on diskurssiivisesti määritelty ongelmaksi. Näin se on myös asetettu hallittavaksi ilmiöksi. Itsekritiikkinä olen pyrkinyt tunnistamaan tämän ajattelumallin myös itsessäni ja tunnustamaan, että tämä on vaikuttanut tutkimusasetelmaani. On kuitenkin hyvä pohtia, miksi eriytyminen nähdään ensisijaisesti negatiivisena asiana, ja voisiko sillä olla myös neutraaleja tai positiivisia puolia. Vaihtoehtoisesti voisi nostaa esimerkiksi yksilöllisten lahjakkuuksien tukeminen, jota voidaan toteuttaa esimerkiksi painotetulla opetuksella.

Minun on siis tunnistettava oma positioni tutkijana. Minulla on esitulkinta hankkeesta poliittisesti ylhäältäpäin annettuna, joka vaikuttaa tulkintoihini analyysissä. Tunnistamalla omat ennakkokäsitykseni pyrin huomioimaan ne tulkintoja tehdessä ja hahmottamaan kuvaa peruskoulutuksen eriytymisen käsittelemisestä sellaisena, kuin se aineistossa itsessään ilmenee. (Varto 1992, 51.) Toisaalta olen jo lähtökohtaisesti käyttänyt valtaa valitessani aiheeksi peruskoulutuksen eriytymisen aikana, jolloin aiheesta puhutaan nimenomaan sen negatiivisten puolien kautta. Näin myös ne diskurssit ja muut hahmotelmat, jotka aineistosta tulkitsen tulevat luomaan tietynlaista kuvaa peruskoulun eriytymisestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Siksi on tärkeää pyrkiä ilmaisemaan tulkinnat sellaisina, kun ne ovat suoraan aineistosta luettavissa. (Varto 1992, 60.)

Hankeaineisto on julkista tietoa ja kaikkien saatavilla. Tämä tuo myös läpinäkyvyyttä tutkimukselle. Aineistossa ei nimetä negatiivisessa mielessä kuntia tai asuinalueita, mikä saattaisi aiheuttaa negatiivista

tiivista leimaamista. Tutkielmassani minun ei siis ole tarvinnut esimerkiksi käyttää koodinimiä tai muita neutralisoivia ilmaisuja leimaamista välttääkseni.

### 3.4 ANALYYSIN TOTEUTUS

Aloitin analyysin lukemalla aineiston läpi kaksi kertaa niin, että näiden kertojen välissä oli noin viikko. Kolmannella kerralla ryhdyin hahmottelemaan aineistosta koodeja. Käytin varsinaisessa koodauksessa Altas.TI-ohjelmistoa. Poimin ohjelmiston avulla ilmaisuja ja lauseita, jotka pystyin yhdistämään koulutuksen eriytymiseen. Nimesin poimimiani koodeja sen mukaan, mihin ne liittyivät. Esimerkiksi nimesin koodeja “Sukupuoleen liittyvä”, “Alueellinen”, “Opettajien väliset erot”.

Ensimmäisen koodauksen jälkeen pidin jälleen pidemmän tauon ja luin aineiston vielä kerran läpi niin, että pyrin etsimään jo löytämiini koodeihin liittyviä ilmaisuja. Tämän jälkeen aloitin teemoittelun. Hyödynsin apunani Exceliä johon keräsin koodit yksitellen niin, että jokaiselle koodille oli oma rivinsä ja seitsemän saraketta. Ohessa esimerkki taulukosta:

Eriytymisen laji	Sitaatti	Ongelman representaatio	Ratkaisukeino	Ketä vastuutetaan?	Hallinnan kohde	Mitä jää huomioimatta

Taulukon rakenteessa hyödynsin Carol Bacchin ajattelua. Sarakkeisiin vastaaminen auttoi hahmottamaan tutkimuskysymyksiä ja niihin vastaamista. Hyödynsin taulukkoa, jotta pystyisin hahmottamaan eriytymisen lajit, niiden suhteet ja merkitsevyyden aineistossa. Jokaista riviä läpi käydessäni pidin rinnalla varsinaista aineistotekstiä, jotta tulkintani ei irtoaisi kontekstista. Taulukko oli siis lähinnä hahmottamisen työkalu, jota hyödynsin varsinaisessa analyysissäni.

## 4 ANALYYSI

Seuraavissa alaluvuissa vastaan yksi kerrallaan tutkimuskysymyksiini. Ensin esittelen eriytymisen ongelmanasettelut, sitten ongelmien taustalle hahmotetut syyt ja lopulta ratkaisuehdotukset.

### 4.1 ERIYTYMISTÄ AIHEUTTAVAT ONGELMANASETTELUT

Koulutuksen eriytyminen yhdistetään tyypillisesti alueellisiin eroihin. Myös tässä tutkielmassa olen huomionnut yleisen käsityksen eriytymisestä alueellisena ilmiönä, mutta halusin kuitenkin tarkastella aineistoa avoimesti kaikenlaisia eriytymiseen vaikuttavia asioita silmällä pitäen. Hahmotin aineistosta kolme pääasiallista eriytymistä aiheuttavaa ongelmaa: alueelliset erot, opettajien väliset erot ja erot oppilaiden taustoissa. Nämä ovat eriytymisen pääongelmat, joita aineistossa käsitellään. Kahteen jälkimmäisenä mainittuun eriytymistä aiheuttavaan ongelmaan linkittyy myös alueelliset piirteet, mutta ne hahmottuivat kuitenkin omiksi ongelmikseen. Seuraavaksi tarkastelen tiiviisti näiden kolmen peruskoulun eriytymistä aiheuttavan ongelmanasettelua ja vastaan tutkimuskysymykseeni ”Minkälaiset asiat esitetään eriytymistä aiheuttaviksi ongelmiksi ja miksi?”

Eriytymisen päälinjoista *alueellisten erojen ongelma* kytkeytyy sekä valtakunnallisiin eroihin että kuntien sisäisiin eroihin. Näistä kahdesta aineistossa keskitytään selkeästi enemmän kuntien sisäisiin alueellisiin eroihin ja alueellista eriytymistä käsitelläänkin hyvin kaupunkikeskeisesti. Tekstissä mainitaan raportin alkupuolella:

*”Suomessa koulutuksen alueelliset erot ovat perinteisesti korostuneet menestyvien kaupunkiseutujen ja heikommin koulutetun pohjoisen ja itäisen periferian välillä. Merkittävimmät paikalliset heikkoudet oppimistuloksissa eivät enää kuitenkaan vaivaa erityisesti maaseutua, vaan ovat siirtymässä kaupunkeihin. Koulujen koko kirjo onkin läsnä kaupunkien sisällä.”*

Alueelliset erot ”vaivaavat”, eli ne oletetaan tekstin perusteella ongelmiksi. Toisaalta alueelliset erot valtakunnan tasolta ovat siirtyneet suppeammalle, kaupungin alueelle ja näin kaupunkien kouluihin. Teksti myös viittaa siihen, että oppimistulosten yhdenvertaisuusongelmat olisivat lieventyneet tai jopa poistuneet maaseudun kouluista. Aineistossa alueelliset erot hahmotetaan ongelmalliseksi, sillä se ”*heikentää kasautuvasti oppilaiden oppimisedellytyksiä*”. Tämä vaarantaa koulutuksellisen mahdollisuuksien tasa-arvon.

Kaupunkikeskeisyys ilmenee edellisen esimerkkisitaatin lisäksi esimerkiksi siinä, että tekstissä käsitellään useassa kohdassa ”kaupunkien” toimintaa kuntien sijaan ja nimettyinä esimerkkeinä käytetään Suomen suurimpia kaupunkeja. Teksti antaa ymmärtää, että alueellisten erojen ongelma sijoittuu nykyään pääasiassa kaupunkeihin. Eroilla kuitenkin tarkoitetaan erityisesti tässä aineistossa osaamiseroja, mistä herää kysymys, onko periferian kouluissa todella tasaisemmin ”hyvä” osaamistaso, mihin verrattuna tämä taso on hyvä tai huono ja mikä tällöin on syynä periferian osaamistasolle.



Osaaminen on Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen keskiössä. Osaamisen kasvavien erojen vuoksi peruskoulutuksen eriytymistä pidetäänkin huolestuttavana ja asiana, johon on haluttu puuttua hankkeen kautta. Hanketekstissä kerrotaan vuoden 2012 PISA-testien tulosten viittaavan, että koulujen väliset erot ovat kasvussa Suomessa. Osaamistason kerrotaan laskeneen eniten itäisessä Suomessa sekä pääkaupunkiseudulla. Tässä ohimennen mainitaan periferia ja mahdollisesti pienemmät kaupungit, eli eriytymistä tapahtuu myös muualla kuin suurissa kaupungeissa. Silti painopiste tekstissä kokonaiskuvassa on kaupunkien koulujen eriytymisessä ja jo seuraavassa kappaleessa keskitytään jälleen kaupunkeihin.

Toinen eriytymistä aiheuttava ongelma hahmotetaan *opettajien välisiin eroihin*. Aineistossa pohditaan opettajien vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. Aineistossa tunnistetaan puutteita opettajien taidoissa ja eroavaisuuksia opettajien välillä. Eroja ilmenee taito- ja tietotasossa, joka voidaan juontaa eri ikäluokkia edustavien opettajien koulutustaustaan tai eri koulutusyksiköistä valmistuvien opettajien opintotaustoihin. Toisaalta opettajien ja oppilaiden väliset suhteet sekä opettajien asenteilla on tekstin mukaan vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja oppimisen yhdenvertaisuuteen.

*”Oppilaiden ja koulun henkilökunnan välisissä luottamussuhteissa on hahmotettu viitteitä, jotka saattavat heikentää kouluhyvinvointia ja näin vaikuttaa negatiivisesti myös oppimiseen. Tekstin mukaan jopa 68% prosenttia kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista oli vastannut kouluterveyskyselyssä, etteivät koulun aikuiset puutu kiusaamiseen.”*

*”On tarpeen kuitenkin selvittää, miten varmistetaan oppilaiden yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus opetuksessa, jos opettajankoulutusyksiköiden välillä on huomattavia eroja ja erilaisia painotuksia opetuksessa.”*

Koulun henkilökunnan ja opettajien taustojen väliset erot ovat herättäneet huolta oppilaiden hyvinvoinnin, oppimisen ja yhdenvertaisuuden suhteen. Näistä syistä opettajien väliset erot hahmotetaan ongelmallisina sekä selvityksiä vaativina. Selvityksen tarve sinänsä alleviivaa asian ongelmallisuutta ja petaa perusteluita asian hallinnalle.

Kolmas eriytymistä aiheuttava ongelma johdetaan *oppilaiden taustojen erojen* perusteella. Aineistossa korostetaan, että suomalaisen peruskoulutuksen yhdenvertaisuus perustuu sille, ettei oppilaiden tausta saa vaikuttaa osaamiseen tai koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Tekstin mukaan yhdenvertaisuus on jo alkanut murentua oppilaiden taustojen perusteella ja siksi oppilaiden taustojen erot nähdään ongelmallisena. Erityisesti painotettujen luokkien oppilaspohjan muodostuminen kuvail-

laan pohjautuvan oppilaiden sosioekonomiseen taustaan. Sosioekonomisen taustan lisäksi oppilas-pohjat ja osaaminen eriytyvät etnisen ja kielellisen taustan perusteella. Aineistossa perehdytään erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimissuorituksiin ja niiden edistämiseen.

## 4.2 SYYT ONGELMIEN TAUSTALLA

Seuraavissa alaluvuissa jaottelen eriytymistä aiheuttavia ongelmanasetteluita taustoittavia syitä.

Vastaan tutkimuskysymykseen ”Mitkä asiat esitetään ongelmien syiksi?”

### 4.2.1 Kouluihin liittyvät syyt

Aineiston mukaan kaupunkien *”koulujen väliset erot kykeytyvät kaupunkiseutujen sisällä vahvistuneeseen alueelliseen segregaatiokehitykseen.”* Koulujen kerrotaan eriytyneen *”sosioekonomiselta taustaltaan ja myös oppimistuloksiltaan”*. Ongelmien kuvataan siirtyneen maaseudulta suppeammille alueille kaupunkien sisälle ja muuttuneet *”pelkistä”* eroista *”segregaatiokehitykseksi”*. Käyttämällä segregaatio-termiä luodaan kuva jo pitkälle edenneestä hyvin negatiivisesta eriytymisen prosessista, jota on syytä pitää uhakana. Kouluihin liittyvät eriytymisen syyt linkittyvät tältä osin erityisesti alueellisen eriytymisen ongelmaan.

Aineistossa hahmotetaan tutkimustuloksiin perustuen *”suosiohierarkian häntäpään koulut”* ja *”oppimistuloksiltaan parhaat ja heikoimmat koulut”*. Koulujen asettuminen suosiohierarkiaan on aineiston mukaan merkittävä tekijä koulutuksellisessa eriytymisessä. Luomalla tällaista jaottelulinjaa voidaan perustella ja tähdentää ilmiöön puuttumisen tärkeyttä erityisesti *”suosiohierarkian häntäpään”* ja oppimistuloksiltaan heikoimpien koulujen kohdalla. Erojen kasvun kerrotaan olevan *”hälyttävää”* erityisesti kaupunkien sisällä. Problematisointia rakennetaan uhkadiskurssilla:

*”Muutokset altistavat suomalaiset koulut ja naapurustot tilanteelle, jossa paikalliset heikkenemisen kierteet ruokkivat toisiaan ja osaaminen ja hyvinvointi alkavat eriytyä yhä voimakkaammin alueiden välillä.”*

Alueellisen eriytymisen ongelman tekijänä koulujen välinen oppimistulosten eriytyminen hahmotetaan siis laajamittaiseksi yhteiskunnalliseksi uhaksi. Tällä korostetaan koulutuksellisen eriytymisen monimutkaisia ja kauaskantoisia haittoja, joiden vuoksi eriytymisen hallinta esitetään perustelluksi ja koko yhteiskunnan hyvinvointia edistäväksi.

Koulujen välisten erojen kasvun lisäksi aineistossa käsitellään koulun sisäisten luokkien välisiä eroja. Tässä ongelmalliseksi hahmotetaan painotusluokat. Painotettuja luokkia problematisoidaan niiden eriyttävän mekanismin vuoksi. Niihin kerrotaan valikoituvan hyvin toimeentulevien perheiden lapsia. Uhka- ja riskikuvaa tuotetaan kertomalla koulupudokkaista, joiden tilanteen hahmotetaan johtuvan oppimisedellytysten eriytyneisyydestä.

Luokkakokojen merkitys nostetaan tutkimustietoon nojaten yhdeksi eriytymiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Aineiston mukaan suurissa luokissa erityisesti alempien tuloluokkien perheistä tulevien lasten oppiminen kärsii. Tekstissä viitataan pitkittäistutkimuksiin, joissa luokkakoon on arvioitu vaikuttavan muun muassa koulutuspolun pituuteen ja tuloihin. Tutkimustiedolla perustellaan argumenttia luokkakokojen vaikutuksen merkityksestä koulutukselliseen eriytymiseen. Tekstissä korostetaan, että pitkän aikavälin positiiviset vaikutukset ylittävät luokkakoon pienentämisestä aiheutuvat kustannukset. Muun muassa tällä ja toimenpiteen edistävällä vaikutuksella oppilaiden yhdenvertaisuin oppimistuloksiin perustellaan luokkakoon asettamista tietoisesti hallittavaksi elementiksi.

#### 4.2.2 Uusliberalistinen kehityskulku ja kuntien väliset erot

Hankeaineistossa palataan useamman kerran 1990-luvun kuntalakiuudistukseen ja erityisesti siihen, miten se on vaikuttanut koulutukselliseen tasa-arvoon. Se nähdään osaksi Suomessa 1980-luvulla alkanutta uusliberalismin jatkumoa. Uusliberalismista luodaan kuva uhkana, joka

*“...hylkää yhteiskunnallisen hyvän jaossa hyvinvointivaltioissa käytetyn universaaliperiaatteen “kaikki maksavat kaikki nauttivat”.”*

Sen kerrotaan “alistaneen” koulut tulosvastuullisuudella ja sen seurauksena suurimpiin kouluihin on tekstin mukaan muodostunut koulumarkkinoita, joissa koulut ja luokat ovat eriarvoisia. Koulumarkkinat nähdään ensimmäisinä askeleina kohti “*kärjekästä uusliberalistista koulutuspolitiikkaa*”, joka hahmotetaan koulutuksellista tasa-arvoa vahingoittavana tekijänä. Uusliberalismia ja sitä noudattelevia lakimuutoksia käsiteltäessä käytetään uhkadiskurssia, jossa nämä kehityskulut romuttavat suomalaisen yhteiskunnan peruspilarin, koulutuksen. Kunnat ovat tekstissä uusliberalismin viimekäden toteuttajia:

*“Peruskoulussa kuntien 1990-luvulla lainsäädännön kautta saama vapaus järjestellä oppilaiden valikoitumista kouluihin on suurissa kaupungeissa johtanut oppilaiden jakautumiseen muita paremmin menestyviin painotettujen luokkien oppilaisiin ja valikoimattomien luokkien oppilaisiin.”*

Sitaatti antaa ymmärtää, että lainsäädännön myötä oppilaiden valikoimisesta päättäminen olisi siinä johtanut menestyvien oppilaiden sijoittumiseen painotettuihin luokkiin. Sisältö viittaa siihen, että kaupungit tarkoituksenmukaisesti ”järjestelisivät” painotetuille luokille paremmin pärjäävät oppilaat. Menestyvien oppilaiden luokat nähdään siis ongelmallisina. Toisaalta aineistossa oletetaan, että ne oppilaat, joihin ei kohdistu valikoimista ovat muita, kuin hyvin menestyviä eli esimerkiksi keskinkertaisia ja huonosti menestyviä. Hyvin menestyvät ovat siis aineiston perusteella oma oppilastyypinsä, jotka poimitaan joukosta omille luokilleen. Muut oppilaat ovat vain ”valikoimattomien luokkien oppilaita”. Kummatkin ryhmät esitetään homogeenisina, toisistaan erillisinä oppilasryhminä. Tässä dikotomiassa on mustavalkoinen jako ”menestyvät oppilaat” ja ”muut oppilaat” -ryhmiin, joista ensimmäisenä mainittuun keskitytään hankeaineistossa enemmän kuin toiseen.

Raportissa oletetaan siis erääksi ongelmien syyksi kuntalakiuudistus ja valtiosuusuudistus. Lakimuutosten myötä kunnille tuli vapaus määritellä valtion myöntämien rahoitusosuuksien käyttö itse. Aineiston mukaan kuntien välillä oppilaskohtaiset kustannukset vaihtelevat, kunnat saattavat karsia opetuksesta, tukiopeuksesta ja opintososiaalisista palveluista. Raportissa kuntien toimenpiteet esitetään vahingollisiksi:

*”Jotkin kunnat suuntaavat taloudellisesti huonojen aikojen edellyttämiä säästöjä perusopetukseen paitsi karsimalla koulujen opetussuunnitelmien valinnaisia osia myös supistamalla tukiope-  
tusta, lakkauttamalla kouluavustajien tehtäviä ja tinkimällä opintososiaalisista palveluista. Jois-  
sakin kunnissa on myös kaavailtu luokkakokojen kasvattamista taloudellisena säästötoimena.  
Toimenpiteet rapahtavat koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta.”*

Varsinainen ongelman syy paikallistetaan kuntien vapauteen käyttää valtiosuusia eri tavoilla. Kuntia jaotellaan tekstissä ”peruskoulutuksen yhdenvertaisuudesta hyvin ja heikommin huolehtiviin kuntiin”. Kuntien yhdenvertaisuudesta huolehtimisen edellytykset linkitetään taloudenhoitoon, minkä perusteella kunnat sijoittuvat jompaankumpaan ryhmään. Koulujen toiminnan vahingoittavuutta korostetaan nostamalla säästökohteiden esimerkeiksi nimenomaan koulutuksen yhdenvertaisuutta takaavia elementtejä kuten tukiopeuksesta karsiminen ja kouluavustajien tehtävien lakkauttaminen.

Aineiston mukaan kuntien oppilaaksiotossa on vaihtelua ja jakautumispolitiikan kerrotaan vaihtelevan kaupungeittain. Tämän viitataan olevan ”universaalin jaon periaatteen vastaisia.” Kuntien koulutuspolitiikan kerrotaan ”erilaistuneen” ja tekstissä erikseen mainitaan että ”julkisen vallan tulee kohdella kansalaisia koulutusmahdollisuuksien jaossa yhdenvertaisesti”. Tekstissä tuotetaan

mielikuvaa, jossa kunnat tietoisesti toimisivat tavalla, joka heikentää yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia. Näissä kohdissa asetetaan vastuuta asioiden tilasta kunnille, jotka ovat käyttäneet omia, valtion lainsäädännöllä takaamia vapauksiaan.

### 4.2.3 Täydennyskoulutuksen puutteellisuus

Eräs hyvin oleellinen opettajien osaamiseen vaikuttava tekijä on täydennyskoulutus, jota hankeraportissa käsitellään varsin paljon. Opettajien osaaminen ja ajankohtaiset tiedot vaikuttavat siihen, mitä ja miten oppilaille välittyy tietoa. Hankeraportin mukaan täydennyskoulutuksessa on löydetty merkittäviä puutteita ja suurta vaihtelua. Syiksi tähän hahmotetaan kaupunkien ja kuntien eriävät resurssit ja toisaalta huolimattomuus. Täydennyskoulutuksen puutteellisuudesta vastuutetaan siis koulutuksen järjestäjiä. Tekstissä mainitaan pitkät välimatkat etenkin haja-asutusalueilla sekä koulutukseen osallistumisesta aiheutuvat kustannukset. Näitä kuvataan ”suuriksi esteiksi”, eli ne hahmotetaan merkittäviksi tilanteen aiheuttajiksi, jotka pitää voida ylittää. Tässä opettajien eroihin liittyvä eriytymisen ongelman syy linkittyy siis jälleen alueellisuuteen ja toisaalta taloudellisiin resursseihin.

Aineistossa oletetaan, että etenkin kasvukeskusten ulkopuolella opettajien osaaminen ei välttämättä ole yhtä ajantasaista kuin kaupungeissa. Täydennyskoulutuksen puutteellisuus hahmottuu siis eritoten haja-asutusalueiden ongelmaksi. Tämä on eräs harvoista eriytymisen elementeistä, jossa keskittyyään erityisesti muihin kuin kaupunkialueisiin. Täydennyskoulutus vaikuttaa olevan vain tehoton muodollisuus, jota ei hyödynnetä tarvittavalla tavalla eikä sen kautta viestittävät asiat siirry opetukseen:

*“Opettajan ammatillisesta kehittämisestä tehty tutkimus osoittaa, että nykymuotoinen täydennyskoulutus on tehotonta eivätkä koulutuksessa tarkastellut asiat siirry opetukseen ja koulun käytäntöihin.”*

Raportin mukaan opettajien ammatillinen kehittyminen on jäänyt usein opettajien oman aktiivisuuden varaan. Aineiston mukaan useat opettajat saavat vain virkaehtosopimuksessa määriteltyjen kolmen vuosittaisen täydennyskoulutuspäivän verran jatkuvaa koulutusta tehtäviinsä. Toisaalta täydennyskoulutus ei myöskään vaikuta opettajien palkkaan. Pitkäjaksoisiin koulutuksiin osallistuminen on vaikeaa ja hiipunut, sillä kuntien on vaikeaa löytää opettajille sijaisia ja toisaalta tähän ei myöskään ole varaa.

*”Henkilöstön vähenevä vähenevä kiinnostus ja mahdollisuus osallistua oman työn ja ammatin kehittämiseen heikentävät tulevaisuuden koulun näkymiä.”*

*”Lisäksi opetusalan ammateissa on uuden tiedon hankkiminen työn kehittämiseksi ja ajantasais-  
tamiseksi välttämätöntä. – – Täydennyskoulutuksen kehittämiseksi tarkasteluun on nostettava  
koulutuksen sisällöt, järjestämisen muodot ja rahoitusvastuut.”*

Ammattitaidon kehittämisen heikkeneminen hahmotetaan jopa koko kouluinstituutiota uhkaavaksi kehityskuluksi. Uhkadiskurssia käytetään korostamaan täydennyskoulutuksen heikkoa tilannetta ja välttämättömyyden korostamisella viestitään ulkoapäin puuttuvan hallinnan tarvetta. Sitaatissa mainitaan tarkasteluun nostettavat aiheet. Valitsemalla juuri nämä aiheet maininnan arvoisiksi alleviivataan merkittävimpiä täydennyskoulutuksen ongelmakohtia.

Tarvediskurssia käytetään käsiteltäessä opettajien ammatillista kehitystä omassa ammatillisessa työyhteisössään. Aineistossa hahmotetaan tarve mahdollisuuksille kehittää itseään vertaisryhmässä, aidoissa tilanteissa ja yhteisöllisyyden kautta. Tarvediskurssia käytettäessä ilmaistaan, että jostakin on puutetta ja tässä tapauksessa se hahmotetaan hyvin ongelmallisena puutteena. Aineistossa kuvataan siis ongelmalliseksi se, ettei opettajilla ole tarpeeksi mahdollisuuksia reflektoida osaamistaan ryhmässä, mikä saattaisi edesauttaa taitojen ja tietojen kehittämisen kohteiden löytämistä sekä ylläpitämistä. Tällä olisi siis opettajien yhdenvertaisen osaamisen myötä vaikutusta oppilaiden yhdenvertaisuuteen.

#### 4.2.4 Opettajien asenteet ja kouluympäristö

Tekstissä tunnistetaan opettajien asenteelliset erot yhtenä syynä opettajien välisten erojen ongelmaan. Siinä viitataan opettajille osoitettuun kyselyyn, josta on tullut ilmi rasistissävytteisiä sekä syrjiviä kommentteja esimerkiksi maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyen. Kulttuurinen monimuotoisuus esitetään edistettävänä asiana, jota opettajat saattavat omilla asenteillaan vahingoittaa.

*“— suomenkielisten opettajien vastauksissa on lukuisia huomautuksia ”maassa maan tavalla” periaatteesta, maahanmuuttajien hyysäämisestä ja maan tavoille oppimisesta. Vastauksia voidaan pitää maahanmuuttajataustaisia oppijoita syrjivinä ja jopa rasistisina ja vastakkaisina kulttuurisen monimuotoisuuden edistämiseksi.”*

Aineiston mukaan opettajan osaaminen monikulttuurisuuden kohtaamisessa on tärkeässä osassa oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Aineistossa tuodaan esiin, että opettajien valmiuksia kohdata eri kulttuureista ja kielitaustoista tulevia lapsia ja perheitä pitää edelleen kehittää. Kehittämiskursissa käyttämällä annetaan kuva, että opettajien monikulttuurisuustaidot eivät siis ole yhdenmukaisella tai ainakaan vaadittavalla tasolla. Koulutustaustan erot muotoillaan:

*“Eri opettajankoulutuksissa tähän alueeseen on jo kiinnitetty huomiota, mutta kehittämistyötä tarvitaan edelleen ja tämän koulutuksen osuutta tulee tehostaa ja monipuolistaa.”*

Aineistossa hahmotetaan opettajien eriävät koulutukselliset taustat mahdollisesti eriytymistä edistävänä juonteena. Aineistossa kerrotaan, että opettajien taitotaso eri oppiaineissa vaihtelee riippuen siitä, missä opettajankoulutusyksikössä koulutus on saatu.

*”Yliopistojen strategiset painotukset ohjaavat luonnollisesti yksiköjen toimintaa ja etenkin tutkimusta, ja yksikön profiili näkyy myös koulutuksessa. Tästä huolimatta riittävä yhtenäisyys opettajankoulutuksen sisällöissä taannee nykyistä paremmin oppilaiden yhdenvertaisen opetuksen kouluissa.”*

*”On tarpeen kuitenkin selvittää, miten varmistetaan oppilaiden yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus opetuksessa, jos opettajankoulutusyksiköiden välillä on huomattavia eroja ja erilaisia painotuksia opetuksessa.”*

Opettajankoulutusyksiköiden opetussisältöjen erot hahmotetaan ongelmallisina. Aineistossa ei kuitenkaan suoraan määrätä yksikköjä yhdenmukaistumaan keskenään, vaan esimerkiksi yllä olevassa sitaatissa pohditaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden takaamista samanaikaisesti opetusyksiköiden erojen ollessa olemassa. Selvittämistarpeella korostetaan jälleen hallinnan tarvetta ja sitä, että asia on problematisoitu.

Aineiston mukaan vanhempia ikäluokkia edustavien opettajien pohjakoulutus voi poiketa merkittävästi verrattuna nykypäivänä valmistuviin opettajiin. Aineistossa korostetaan, että opettajankoulutuksen ja opettajien pitäisi olla yhtä hyviä sekä samalla taito- ja tietotasolla kaikkialla Suomessa. Tekstissä hahmotetaan tarve selvittää opettajien yliopistotaustan vaikutus oppilaiden osaamiseen ja oppimiseen. Opettajankoulutuksen opintojen sisältöerot hahmotetaan siis ongelmallisiksi. Samalla opettajankoulutus hahmotetaan hallintaa vaativana, koska yliopistojen toimintaan ollaan valmiita puuttumaan koulutuksellisen eriytymisen ehkäisemiseksi.

#### 4.2.5 Oppilaiden sosioekonominen tausta ja sukupuoli

Oppilaspohjan muodostuminen oppilaiden sosioekonomisen taustan mukaan hahmotetaan aineistossa yhdeksi eriytymisen syyksi. Sekä oppilaan valikoituminen painotetuille luokille, että koulumenestys riippuu erityisesti äidin koulutusasteesta.

*“Tutkimusten mukaan nimenomaan äidin koulutusaste määrää, kuinka todennäköisesti lapsi valikoituu jollekin painotetulle luokalle. Välittävänä tekijänä on lapsen koulumenestys, joka sekin on riippuvainen äidin koulutusasteesta. – Viiden kaupungin kattavassa kyselyaineistossa yläkouluun siirtyvien oppilaiden perheille ilmeni, että lapsista kiitettävällä, vähintään yli 9 keskiarvolla, päätyi painotettuun opetukseen ylimmistä sosioekonomisista taustoista joka toinen lapsi ja alemmista vain kolmasosa.”*

Tähän eriytymisen suuntaukseen liittyy aineiston mukaan vahvasti vapaa kouluvalinta. Aineistossa tunnistetaan *“varakkaimpien ja korkeimmin koulutettujen vanhempien jälkeläisten”* koulutuspolut pidemmiksi ja erojen kerrotaan syntyvän jo lapsuudessa, ennen koulutien alkua. Koulupudokasilmiön kerrotaan kuvastavan oppimisedellytysten eriytymistä. Aineistossa käytetään usein vertailukappaleena ”hyväosaisia” ja ”varakkaita” perheitä ja näiden lapsia, joihin nähden muiden lasten kuvataan erilaistuvan. Väestön sosioekonomisen ja etnisen segregaation kerrotaan edistyvän hyväosaisten perheiden valintojen myötä:

*“Näin käy, kun sosioekonomisesti heikolla alueella hyväosaiset perheet valitsevat pois lähikoulun. Eriytyminen heikentää kasautuvasti oppilaiden oppimisedellytyksiä.”*

Korkeasti koulutetut, varakkaat ja hyvin toimeentulevat perheet hahmotetaan aineistossa vastuullisiksi oppimisedellytysten eriytymisestä. Vielä tarkemmin negatiivisesta kehityskulusta vastuutetaan nimenomaan kaupunkilaisperheitä, joilla on mahdollisuus valita tai valita pois kouluja asuinkaupunkinsa sisällä.

Sukupuolten välisillä eroilla pohjustetaan oppilaiden taustan mukaista eriytymistä. Kyse on varsin poikkeavasta ilmiöstä verrattuna muihin aineistossa mainittuihin eriytymisen syihin. Tämä saattaa myös olla syynä siihen, että sukupuolten välisiä eroja käsitellään melko kevyesti tekstissä. Poikien osaamistaso on heikentynyt enemmän kuin tyttöillä ja tämä hahmotetaan ”vakavaksi huoleksi”. Tyttöjen kohdalla huoli kohdistuu tyttöjen jaksamiseen koulussa. Poikia kuvataan “välttämishakui-



semmiksi” ja kyynisemmiksi koulun suhteen, siinä missä tytöt ovat suorittamishakuisia ja alttiita uupumukselle.

#### 4.2.6 Oppilaiden kielelliset ja etniset erot

Hankeraportissa käsitellään kielellisiä ja etnisiä vähemmistöryhmiä käsittein *“lainsäädännössä mainitut kielivähemmistöt”* sekä *“maahanmuuttajataustaiset”* oppilaat, lapset ja perheet. Eri kielivähemmistöjen kuten saamelaisten, romanien ja viittomakielisten koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuudessa on heikkouksia, sillä niitä pitää aineiston mukaan *“vahvistaa”*. Romanitaustaisilla oppilaiden kohdalla vaikuttaa olevan voimassa oletus, että he lähtökohtaisesti tarvitsevat tukea. Viittomakielisille oppilaille on aineiston mukaan varmistettava *“opetus pätevien opettajien toimesta”*. Maahanmuuttajataustaisten lasten kuvataan olevan jopa kaksi kouluvuotta jäljessä keskimääräisestä osaamisesta.

Näitä vähemmistöryhmiä käsitellään varsin passiivisena ryhmänä, jotka hahmotetaan varmistuksia, tukea ja apua vaativiksi lapsiksi ja perheiksi. Tässä ilmenee selvä ero siihen, miten aineistossa käsitellään korkeakoulutettuja ja hyväosaisia vanhempia ja perheitä. Aineistossa erotellaan diskursiivisesti nämä ryhmät toisistaan: vähemmistöryhmät ovat tukea tarvitsevia ja korkeakoulutettujen perheiden lapset hyvin pärjääviä painotusluokkalaisia. Tällä osaltaan pohjustetaan sitä, että nämä ryhmän tarvitsevat eri tyyppisiä hallinnan keinoja. Passiivisiksi hahmotettavat vähemmistöryhmät tarvitsevat tukea ja heidän puolestaan varmistelua siinä missä aktiivisiksi hahmotettaville hyvin pärjäävien lasten perheille suunnataan erityisesti koulutuksellisten valintojen ohjaamista ja kanavointia.

Alueellisten erojen kerrotaan vaikuttavan oppilaiden taustojen huomioimiseen opetuksessa ja kouluympäristössä:

*“Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä vaikuttaa siihen, missä määrin ja kuinka tarkasti heitä koskevia linjauksia ja tavoitteita on huomioitu opetuksen ja koulutuksen järjestäjien strategioissa ja opetussuunnitelmatasolla. Suomi tai ruotsi toisena kielenä opetuksen järjestelyt vaihtelevat hyvin paljon alueittain ja jopa saman järjestäjän eri alueilla, mihin niin ikään vaikuttaa oppijoiden määrä sekä se, miten pitkään kunnassa on maahanmuuttajataustaisia oppijoita ollut.”*

Aineistossa ei suoraan viitata, vaikuttaako maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä heidän suu- rempaan vai vähempään huomioimiseen. Sitaatti kuitenkin viittaa siihen, ettei koulutuksellinen yh-

denvertaisuus maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla välttämättä toteutu kaikkialla. Kunnilla on velvoite järjestää kaikille yhdenvertaista opetusta. Asiaa ei kuitenkaan systemaattisesti tarkasteta kansallisella tasolla, joten vaarana on, että etnisiä ja kielellisiä vähemmistöryhmiä edustavat perheet saattavat jäädä yksin asian kanssa.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten erot suomenkielen osaamisessa hahmotetaan yhdeksi syyksi oppilaiden taustasta johtuvassa eriytymisessä. Kielitaitoerojen vuoksi eriytymisen hahmotetaan tapahtuvan maahanmuuttajataustaisten ja *“muiden oppilaiden”* oppimistuloksien välillä, sillä kielen osaamisen kerrotaan olevan oppimisen perustana. Lisäksi käytetään ilmaisua *“muu väestö”*. Käytettäessä näitä ilmaisuja häivytetään, keihin tässä viitataan. Aiemmin on eroteltu *“maahanmuuttajataustaiset”* ja *“lainsäädännössä mainitut kielivähemmistöt”*, joten jää epäselväksi, kuuluuko myös viimeiseksi mainittu *“muut oppilaat”* -ilmaisuun.

## 4.3 RATKAISUKEINOT JA VASTUUTUKSET

Seuraavissa alaluvuissa pureudun aineistosta löytyviin ratkaisuvaihtoehtoihin, joita käytetään hallinnan tekniikoina. Vastaan seuraavaksi tutkimuskysymykseen *“Minkälaisilla ratkaisukeinoilla eriytymistä pyritään hallitsemaan ja kenen vastuulla ne ovat?”*

### 4.3.1 Lisäresursointi

Lisäresurssit, resurssien takaaminen ja resurssien jakaminen ovat tarjottavia ratkaisuja suurimpaan osaan ongelmanasetteluiden syistä. Resursseja tarjotaan esimerkiksi koulutuksellisen yhdenvertaisuuden takaamiseksi:

*“Erojen pienentäminen valtionosuuspolitiikan mahdollistamalla lisäresursoinnilla on tärkeää, sillä kansainvälinen tutkimustieto viittaa vahvasti siihen, että koulujen tasa-arvon parantaminen tukee koululaisten oppimisen edellytyksiä ja nostaa koko koulutusjärjestelmän tuloksia.”*

Edellisessä sitaatissa ja myös muissa resursointiin liittyvissä ratkaisuissa vastuu lisäresurssien takaamisesta osoitetaan valtiolle. Valtion tulee hallita erojen pienentämistä valtionosuuspolitiikallaan. Lisäksi aineistossa mainitaan, että korkealaatuinen opetus ja oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ovat riippuvaisia siitä, että myös tulevaisuudessa resursointi taataan. Tässä kohtaa mainitaan myös tarve selvitykselle, jossa kartoitetaan kuntien taloustilanteen vaikutus opetuksen järjestämiseen. Taloudellisten resurssien ja kuntien itsenäiset tavat käyttää niitä problematisoitiin

eriytymisen ongelmien syiksi. Selvitys on jälleen hallinnan tekniikka, jonka avulla kuntien toimintaa halutaan tutkia tarkemmin. Toimet koskevat kuitenkin kokonaisvaltaista koulutuksellista yhdenmukaisuutta koko maan tasolla, eivätkä ne konkretisoidu erityisen tarkasti.

Vastuu ohjata resursseja koulukohtaisesti asetetaan kuitenkin kunnille. Aineiston ratkaisuehdotuksissa ”*edellytetään*” kunnilta oppimistuloksiltaan heikkojen koulujen taloudellista tarvepohjaista resursointia. Edellyttäminen on jo varsin suora vaade toiminnan toteuttamiseksi ja ratkaisuehdotuksen perusteluissa tätä seuraa jaottelu ”*peruskoulutusta tunnollisesti tukeviin ja toisaalta koulujen taloutta herkästi leikkaaviin kuntiin*”. Jaottelu asettaa kuntia tietynlaiseen järjestykseen, jota kuvaa jonkinlainen ylhäältäpäin tuleva nuhtelunomaisuus.

Aineistossa resursseja tarjotaan ratkaisuksi myös yksityiskohtaisiin eriytymisen syihin. Hankeraportin kokoamisen aikaan vuosina 2014-2015 oli jo rakenteilla uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Aineistossa mainitaan:

*“Keskeistä on varmistaa, että vuonna 2016 voimaan tuleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kokonaisvaltainen ote toteutuu aidosti kaikissa kouluissa. — On tärkeää varmistaa, että opetussuunnitelman toteuttamiseen on koulukohtaisesti riittävästi resursseja.”*

Varmisteludiskurssia käyttämällä tuotetaan oletus riskistä, etteivät kaikki pysty noudattamaan perusteiden toteutumista samalla tavalla erilaisten resurssien vuoksi. Poikkeamien syyksi oletetaan resurssien puute, sillä ratkaisuksi ongelmaan esitetään koulukohtaisten resurssien varmistamista sekä opetussuunnitelman toteutumisen valtakunnallista seurantaa. Valtakunnallista seurantaa perustellaan sillä, että näin saadaan selville, miten kunta- ja koulukohtaiset päätökset sekä ratkaisut vaikuttavat opiskeluun ja oppimiseen. Jonkin asian mittaaminen, seuraaminen ja arviointi voidaan ajatella osaksi problematisointia ja vallan käyttöä.

Samaan aikaan hanketekstissä kannustetaan luovuuteen ja opetussuunnitelman soveltamiseen, vaikka pelätään sitä, ettei yhteiset suuntaviivat toteudu. Asiaan liittyy koulujen ja opettajien mittava autonomia, johon on kynnys puuttua:

*“ — perheet ovat voineet luottaa koulujen tasaiseen laatuun ja koulut ovat voineet toimia varsin autonomisesti. Kansainvälisestä koulumaailmasta on paljon esimerkkejä siitä, että kontrollin lisääminen valtakunnallisten päättökokeiden avulla huonontaa koulujen toimintakulttuuria. Nykyinen käytäntö, jossa opetussuunnitelman toteutumista seurataan edustavan otoksen avulla ja*

*koulut arvioivat sen pohjalta omaa työtään, on osoittautunut kouluja sopivasti kannustavaksi.”*

Tiedon keräämiselle on esitetty syy korkeammalta päättävältä taholta ja tämä taho voi käyttää tietoa perustellakseen tai johtaakseen siitä päätöksiä asian suhteen. Tässä kohdassa kuitenkin tiedon keräämiseen suhtaudutaan varauksella, sillä koulujen toiminnan ohjailu ja hallitseminen päättökokeiden avulla saatettaisiin tulkita liialliseksi hallinnaksi. Eli päinvastoin kuin muissa kohdissa, koulujen ja opettajien toiminnan hallintaa ei haluta niinkään lisätä, vaan ylläpitää koulujen ja opettajien nykyistä autonomiaa.

Koulujen tasolla erityisesti luokkakokojen pienentämiseksi tai ainakin niiden kasvattamisen estämiseksi ehdotetaan resursointia:

*”Ryhmäkokojen pienentämisestä tulee edelleenkin jatkaa riittävällä resursoinnilla, ettei opetusryhmien koko kasva nykyisestä.”*

Luokkakoot ovat myös eräs aineiston ainoista kohdista, joissa keinot kohdistetaan erityisesti heikommin pärjääviin ja ”alhaisemmista tuloluokista” tuleviin lapsiin. Myös kielellisistä ja etnisistä vähemmistöryhmistä tulevien lasten oppimisen edistämiseen liitetään pienet luokkakoot. Muuten keinoja kohdistetaan hyvin toimeentuleviin perheisiin (kts. s. 43).

### 4.3.2 Koulutuspoliittiset ratkaisut

Varsin abstraktille tasolle jääviä ratkaisukeinoja ovat aineistossa mainitut koulutuspoliittiset ja yhteiskuntapoliittiset ratkaisut. Esimerkiksi alueellisten erojen ehkäisemisen hallintaan ehdotetaan valtakunnallista koulutuspolitiikkaan vaikuttavien yhteiskuntapoliittisten linjausten suunnittelua niin, että ne tukevat koulutuspolitiikkaa sekä lähikouluperiaatteen toteutumisen varmistamista. Aineistossa tarjotaan yhteiskuntapoliittisiksi linjauksiksi asuntopolitiikkaan ja terveys- ja sosiaalipalveluihin liittyviä linjanvetoja. Kun aiemmissa ongelman syiden tuotoksissa koulutuksellinen eriytyminen hahmotettiin koko yhteiskunnan hyvinvointia uhkaavaksi ilmiöksi, pyritään näillä toimilla hallitsemaan eriytymistä muokkaamalla yhteiskunnan toimintaa. Erityisesti asuntopolitiikan ja lähikouluperiaatteen vaikutus korostuu ennen kaikkea suurissa kaupungeissa, joissa tietyillä alueilla kouluihin ja asuinalueisiin voi kohdistua poisvalintaa alueen maineen ja toisaalta kustannustason vuoksi. Nämä ratkaisut eivät siis välttämättä tule kyseeseen syrjäisemmillä paikkakunnilla.

Koulujen välisen eriytymisen ratkaisuksi tarjotaan aineistossa *“yksilöllisten oppimisedellytysten huomioon ottamista”*. Tämä tulisi toteuttaa valintojen moninaisuudella lähikoulun sisällä ja toisaalta painotetun opetuksen soveltuvuskokeet eivät saisi vaarantaa koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta. Edellä mainitut tavoitteet ovat kuntien vastuulla kuten lähikouluperiaatteen toteutumisen tukeminen. Yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia ei siis ajatella olevan tarpeeksi lähikouluissa tai painottamattomassa opetuksessa ja tämä ajatellaan syyksi, jonka vuoksi oppilaat hakevat muihin kouluihin. Ongelma paikallistetaan koulujen opetussisältöihin ja siihen pyritään vaikuttamaan. Koulutuksen järjestäjän vastuulla on siis lisätä näitä mahdollisuuksia ja näin pyrkiä hallitsemaan ja ohjaamaan vanhempien valintoja ensisijaisesti lähikouluihin:

*”Koulujen asemaa koulumarkkinoilla on mahdollista tukea lisäämällä koulun ja kodin välistä yhteistyötä, vahvistamalla koulujen alueellista roolia esimerkiksi koululla järjestettävän toiminnan avulla, tarkastelemalla koulujen oppiainepainotuksia ja profiloitumista eri kaupunginosissa sekä kiinnittämällä huomiota koulujen - erityisesti oman lähikoulun - markkinointiin kouluvalintoja tekeville perheille.”*

Tässäkin kohdassa muut, kuin kouluvalintoja tekevät perheet jäävät mainitsematta. Keinoiksi ehdotetaan valintoja tekevien vanhempien valinta-aktiivisuuden hallitsemista ohjaamisen ja kanavoimisen kautta sen sijaan, että edes pohdittaisiin, miten muiden vanhempien aktiivisuutta voitaisiin lisätä. Koulutuksen järjestäjiä eli kuntia vastuutetaan hallinnoimaan ja ohjaamaan valintoja tekeviä vanhempia, jotka hahmotetaan hallinnan kohteiksi ja hallintaa vaativiksi. Aineiston mukaan kuntien tulee huolehtia lähikouluperiaatteen toteutumisesta, sillä *“koulujen ja koululuokkien heterogeenisuus tukee parhaiten kaikkien oppilaiden yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia.”* Ristiriitaa aiheuttaa myös aiemmin kuvattu painotusluokkien kuvaaminen koulutuksellista ja koulujen yhdenvertaisuutta uhkaavana tekijänä, kun ratkaisuksi ehdotetaan yksilöllisten valinnan mahdollisuuksien lisäämistä kouluissa.

Ratkaisuksi vanhempien valinnanvapauden osittain liittyvään oppilaspohjan eriytymiseen ehdotetaan kuntien vastuuta oppilasvalikoinnin tasavertaisuuden varmistamisessa ja muita koulutuspoliittisia ratkaisuja. Tekstissä käsitellään *“yksilönvapauden ja yhdenvertaisuuden periaatteiden tasapainon”* varmistamista, erilaisia tapoja järjestellä ryhmiä ja hallinnon vastuuta seurata ja ohjailla oppilasvalikointia. Kaksi melko vastakkaista asiaa asetetaan rinnakkain niin, että kumpikin pitäisi olla mahdollista toteuttaa samanaikaisesti. Tätä korostetaan, mutta ehdotetut toteuttamiskeinot eivät ole erityisen tarkkarajaisia ja lopulta myös vastuu jää jonkin verran roikkumaan ilmaan. Syynä saattaa olla ongelman monimutkaisuus, joten selkeitä, kaikkialla toimivia ratkaisukeinoja on vaikeaa esittää. Toisaalta taustalla on valinnanvapauden ja yhdenvertaisuuden samanaikaisen takaamisen ris-

tiin veto, joka vaikeuttaa selkeiden linjojen löytämistä. Yhteisten linjojen vetäminen vaikeutuu myös siitä syystä, että niissä on otettava huomioon poliittisen kentän eri laitojen kannat.

### 4.3.3 Opettajan koulutustaustan vaikutuksen minimoiminen

Opettajankoulutuksen yhdenmukaisuuden lisäämiseksi ehdotetaan koulutusyksiköiden tiiviimpää yhteistyötä ja koulutuksen tarkempaa tarkastelua:

*”Olisiko syytä koordinoida – yksiköiden autonomia huomioiden – tutkintovaatimuksia yksiköiden välillä nykyistä yhtenäisemmiksi?”*

*”Opettajankouluttajien verkostoyhteistyölle ja opettajankoulutukselle tulee laatia kehittämisohjelma. – Siksi on tarpeen, että opettajakoulutusyksiköt koordinoivat koulutuksiaan ja tekevät yhteistyötä, esimerkiksi kehittämällä tiedonvaihtoa ja koulutusyhteistyötä.”*

*”Tutkimusrahoitusta tulisi suunnata myös vertailevaan pitkittäistutkimukseen, jonka tavoitteena on vertailla eri opettajakoulutusyksiköiden opettajiksi opiskelevien osaamista ja arvioida, millä tavalla painotettu opettajakoulutus edistää opettajan ammatissa tarvittavaa osaamista ja oppilaiden oppimista.”*

Ratkaisun suhteen vastuutetaan siis yliopistoja niin opetuksen kuin mahdollisesti tutkimuksenkin kautta. Yliopistojen keskinäisen tiedonvaihdon ja opetuksen yhtenäisyyden puute nähdään ongelmaiseksi, johon yliopistojen pitää itse puuttua. Kuten kouluilla Suomessa muutenkin, on myös yliopistoilla laaja autonomia opetuksensa sisällön suhteen. Vaikka tutkintorakenne on säädetty laissa, määräytyvät sisällöt pitkälti tieteellisten painotusten mukaan, joka huomioidaan myös aineistossa. Opettajien koulutustaustasta ja yliopistojen toiminnasta kerrottaessa autonomiaan puuttuvia toimia esitellään varsin varoen. Ensimmäisessä sitaatissa erikseen mainitaan koulutusyksiköiden autonomia, kun saman aikaisesti esitetään ajatus selkeämmän koordinoinnin tarpeesta. Mahdollisesti juuri autonomian vuoksi yliopistoja kannustetaan aineistossa itse edistämään yhdenmukaisuutta, ei niinkään, että joku ulkopuolinen toimija suoraan alistaisi yliopistoja toimimaan tietyllä tavalla.

Täydennyskoulutuksen puutteiden ratkaisuksi ehdotetaan opettajien henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa *”ja/tai”* kuntakohtaista opettajien ammatillisen kehittymisen strategiaa. Kuntaa *”on velvoitettava tukemaan opettajia”* kehityssuunnitelmassa ja sen suunnittelussa. Velvoittaminen on varsin suora ilmaus vallan käytöstä, mutta aineistossa ei tuoda ilmi, miten velvoittaminen toteu-

tettaisiin. Aineistossa viitataan myös opettajankoulutukseen, jonka aikana opiskelijoille pitäisi luoda *“intoa ja tahtotilaa jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen”*. Kunta vastuutetaan koulunsa opettajien kehittämisestä ja toisaalta myös yliopistoille asetetaan vastuu kehitymisorientoituneiden opiskelijoiden valmistamisesta.

Täydennyskoulutukseen pureutuessaan hankkeessa on havaittu hallinnan puute opettajien kyvykkyyteen ja taitoihin liittyen. Eräs harvoista selkeistä ja konkreettisista, suorastaan päätökseltä vaikuttava ratkaisukeino esitetään täydennyskoulutusvelvoitteeseen:

*“Täydennyskoulutusvelvoite toteutetaan muulla kuin koulun työajalla.*

*Täydennyskoulutusvelvoite nostetaan kolmesta viiteen päivään. YT-aikaa ja sen käytön joustavuutta lisätään.”*

Toisessa kokonaisvaltaisessa ratkaisukeinossa ehdotetaan koko täydennyskoulutuksen uudelleenmäärittelyä ja -järjestelyä. Tätä tehtävää varten ehdotetaan työryhmää, jossa olisi myös haja-asutusalueiden koulujen edustus. Työryhmää käytetään tässä hallinnan välineenä ja tiedon auktoriteettina pyrittäessä hallitsemaan opettajien pätevyyttä. Työryhmän avulla pyritään osallistamaan myös pitkien välimatkojen päässä olevat, mahdollisesti köyhempien kuntien koulut mukaan kehittämiseen. Tässä ongelmaksi saattaa muodostua se, että koulutuksen järjestäjä, eli kunta vastaa täydennyskoulutuksesta, jolloin koulut eivät välttämättä pysty oikeastaan vaikuttamaan täydennyskoulutuksen toteuttamiseen. Täydennyskoulutuksen ja puutteiden ratkaisemisen kohdistuvat kuitenkin nimenomaan kaupunkien ulkopuolisiin alueisiin, mikä poikkeaa aineiston varsin kaupunkikeskeisestä otteesta.

#### 4.3.4 Kouluympäristöön ja asenteisiin liittyvät ratkaisut

Aineistossa hahmotettiin opettajien haitallisia asenteita, jotka voivat vaikuttaa myös oppilaiden kohtaamiseen. Ratkaisukeinoissa ei ole kyse vain asenteista, vaan ylipäätään toimintakulttuuriin ja ihmisten kohtaamiseen liittyvistä näkökulmista, joilla voidaan vaikuttaa koko kouluympäristön ilmapiiiriin.

*”Koulun toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät, joten sen vaikutusten pohdinta ja ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä erityisesti monimuotoistuvassa ja monikulttuurisessa koulussa.”*

Edellisen lisäksi ratkaisuja haetaan *“tietoisuuden lisäämisellä”* ja *“asenteiden muuttamisella”* sekä siitä, että varmistetaan opettajien valmiudet kohdata eritaustoista tulevia lapsia ja perheitä. Tässä hallinta kohdistuu nimenomaan koulun sisäisiin toimijoihin, joiden subjektiivisia asenteita halutaan muuttaa ja tietoisuutta lisätä. Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat sekä oppilaat että kaikki koulun henkilökuntaan kuuluvat. *“Vahva, proaktiivinen johtajuus”* on tekstin mukaan keskeinen tekijä näissä ratkaisuissa. Johtajuudella viitataan koulun kohdalla rehtoriin, joka tällöin johtaa erityisesti opettajia sekä muita opetustyössä toimivia alaisiaan. Vaikuttaa siltä, että näinkin laaja, työntekijöiden henkilökohtaiselle tasolle pureutuva ratkaisuehdotus jätetään koulun rehtorin harteille. Aineistossa tunnistetaan opettajan suhteen merkitys oppilaan koulumotivaatioon sekä menestymiseen. Aineiston mukaan erityisesti myönteinen opettaja-oppilassuhde tuottaa hyvin tulosta etenkin heikommien pärjäävien oppilaiden keskuudessa. Tämä linkittyy jälleen koulun toimintakulttuuriin, opettajien toimintaan ja näiden ulkoapäin tulevaan hallintaan.

Ratkaisuksi poikien koulumotivaation puutteeseen ehdotetaan, että opetuksessa hyödynnettäisiin enemmän digitaalisia oppimisympäristöjä. Toisaalta pitäisi luoda kannustava ja salliva oppimisympäristö. Ehdotetaan myös *“yhteisöllisiä työskentelytapoja ja yksilöllisiä oppimispolkuja”* luomaan onnistumisen tunnetta ja itseluottamusta, mikä sinänsä luo jälleen ristiriitaa varsinaista toteuttamista ajatellen. Ratkaisuvaihtoehtoja ja ongelmanasettelua käsitellään raportissa lopulta melko ohimennen, vaikka jo raportin alussa ja useissa tavoitteenasetteluissa mainitaan, ettei oppimistulokset saisi olla riippuvaisia sukupuolesta.

#### 4.3.5 Kielelliseen ja etniseen taustaan liittyvät ratkaisukeinot

Ratkaisut maahanmuuttajataustaisten lasten oppimisen eriytymisen ehkäisemiseen pohjautuvat pitkälti suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tarjoamiseen sekä sen määrän nostamiseen. Toisaalta tekstin mukaan opettajien ja koulutuksen järjestäjien tulisi olla kielitietoisempia sekä osallistua aktiivisesti monikulttuurisen opetusympäristön kehittämiseen. Opettajia ja kuntia vastuutetaan toimimaan tietoisemmin monikulttuurisuuden ja kielitietoisuuden edistämiseksi. Opettajan rooli kielellisenä mallina nostetaan aineistossa tärkeäksi asiaksi sekä maahanmuuttajataustaisia oppilaita käsittelevässä luvussa sekä opettajia käsittelevissä luvuissa. Kielitietoisuuden tarvetta rakennetaan selkeästi, mutta tavoitteen asettamista konkreettisimpia keinoja ei tarjota. Kielellisten valmiuksien ja opetuksen takaamiseen ehdotetaan jälleen lisäresursseja.



Myös ratkaisuehdotuksissa vähemmistöryhmiä edustavista lapsista tuotetaan kuvaa ohjausta vaativina. ”Maahanmuuttajataustaisille lapsille” ehdotetaan jatkuvaa moniammatillista ohjausta, joka ”tukee kiinnittymistä koulunkäyntiin”. Näissä kohdissa ei erityisemmin eritellä hallinnan kohteeksi asetettavaa ”maahanmuuttajataustaisten lasten ryhmää”. Aineistossa hahmotetaan ongelmalliseksi se, että kielellisistä ja etnisistä taustoista tulevien lasten huomiointi opetuksessa, strategioissa ja kouluympäristössä riippuu muun muassa näiden ryhmien edustajien määrästä. Tähän yhdenvertaisuutta heikentävään ongelmaan ei ehdoteta kokonaisvaltaisia korjausliikkeitä. Vain yhdessä ratkaisuehdotuksessa asiaa sivutaan. Siinä suositetaan oppilaiden oman äidinkielen opetuksen järjestämisen ”parantamista” riippumatta siitä, missä kunnassa oppilas asuu. Tätä ehdotusta ei vastuuteta, vaan jätetään lähinnä tavoitteenkaltaiseksi maininnaksi.

## 5 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä tutkielmassa tutkin peruskoulun eriytymisen käsittelemistä Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportissa. Hyödynsin teoriana hallinnan analytiikkaa ja menetelmänä Carol Bacchin kriittistä diskurssianalyysia. Näiden avulla vastasin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Minkälaiset asiat esitetään eriytymistä aiheuttaviksi ongelmiksi ja miksi?
- Mitkä asiat esitetään ongelmien syiksi?
- Millaisilla ratkaisukeinoilla eriytymistä pyritään hallitsemaan ja kenen vastuulla ne ovat?

Eriytymistä aiheuttaviksi ongelmiksi aineistosta hahmottui alueiden välinen eriytyminen, opettajien väliset erot sekä oppilaiden taustoihin liittyvät erot. Näitä taustoitti useat syyt, jotka käsittelin omassa alaluvussaan ”Syyt ongelmien taustalla”. Ongelmien syyt linkittyivät usein alueellisuuteen ja alueellinen eriytyminen oli aineistossa kantava teema, kuten on aiemmassakin tutkimuksessa todettu. (mm. Kosunen 2016, Bernelius 2011, 2013.) Lopuksi hahmotin aineiston tarjoamat ratkaisuehdotukset sekä vastuutukset.

Näkökulmanani oli tarkastella sitä, miten valtion tasolta pyritään hahmottamaan ja määrittelemään peruskoulutuksen eriytyminen ongelmana. Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeen loppuraportti tarjosi hyvän lähtökohdan tälle tarkoitukselle: hanketta on vetänyt valtion päättävässä asemassa olevat toimijat ja toisaalta Carol Bacchin mukaan valtiollinen hanke on sinänsä jo keino hallita asioita. Aineisto palveli siis jo lähtökohtaisesti teoreettista ja menetelmällistä linjaani. Jälkeenpäin aineiston heikkoudeksi voi nostaa paikoittaisen konkretian puutteen. Kyse on koko valtakuntaa koskevasta

kehitysideoista, jolloin kaikki kehitysaihiot eivät sovi kaikkialle. Toisaalta hankeraportti on myös kirjoitettu yleisluontoisesti, jolloin siitä ei välity mahdolliset diskursiiviset konfliktit ja prosessin aikana esiin tulleet ongelmakohdat. Raportti on kirjoitettu varsin muodolliseen, konsensushakuiseen muotoon, jolloin erilaisten asenteiden hahmottaminen on haastavaa. Tämä aiheutti suurimmat haasteet analyysin suhteen. Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeessa oli osallistettu kaikkia koulutusketän osallisia. Raportista ei kuitenkaan välity koulujen tai koulujen oppilaiden näkemyksiä omasta asemastaan suhteessa hankkeen kehitysideoihin.

Valtion hallitusten mielenkiinto, julkinen keskustelu ja toisaalta jatkuva tieteellinen mielenkiinto peruskoulun eriytymistä kohtaan voidaan nähdä aiheen ongelmallista luonnetta sekä tuottavana että sitä pohtivana. Erityisesti valtionhallinnon asettama hanke, jossa tarkastellaan osaamistason nykytilaa, tulevaisuuden suuntia ja kehitysehdotuksia kielii siitä, että aiheeseen halutaan puuttua ja puuttuminen pyritään perustelemaan. (Alastalo & Åkerman 2011, 20-21.) Tieteellisesti tutkielmani sijoittuu diskursiivisesti samaan linjaan muiden aiheeseen liittyvien tutkimusten kanssa. Eriytyminen näyttäytyy tässäkin tutkielmassa negatiivisena, hallintaa vaativana asiana. Carol Bacchin ajattelu ja menetelmä innosti minua hahmottamaan myös piileviä oletuksia, jotka on mahdollista saada esille ongelmanasetteluihin pureutumalla. Hanketekstin muodollisuus hankaloitti oletusten paljastamista, sillä tekstissä on pyritty mahdollisimman neutraaliin ilmaisuun.

Bacchin ongelmanasettelun hahmottamisen menetelmä on kuitenkin hyödyllinen työkalu jatkon kannalta. Saman tyyppistä asetelmaa olisi mielenkiintoista hyödyntää samaan aiheeseen liittyen esimerkiksi uutisoinnissa tai kansanedustajien teksteissä ja puheissa. Tämänlaiset aineistot saattaisivat tarjota diskursiivisesti hedelmällisempää materiaalia valloillaan olevien oletusten paljastamiseksi. Näin olisi mahdollista myös vertailla vaikkapa eri poliittisia linjoja edustavien tahojen oletuksia ja diskursseja. Toisaalta tutkielmani kaltaista asetelmaa olisi mielenkiintoista soveltaa esimerkiksi Sanna Marinin hallituksen Oikeus oppia -hankkeen loppuraporttiin, kun se ilmestyy. Kyseinen hanke keskittyy vielä suuremmin peruskoulutuksen yhdenvertaisuuteen.

Tämän tutkielman tulokset vahvistavat jo aiemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia. Hahmottamani eriytymisen ongelmanasettelut linkittyvät alueelliseen eriytymiseen, mikä on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa eriytymisen tärkeäksi mekanismiksi. (mm. Bernelius 2011, 2013; Kalalahti & Varjo 2016, 2018; Kosunen 2016.) Löysin aineistosta kolme pääasiallista eriytymistä aiheuttavaa ongelmaa: alueelliset erot, opettajien väliset erot ja oppilaiden taustojen erot. Myös kahteen viimeksi mainittuun linkittyä alueellisuus, mutta ne rakentuivat selkeästi omiksi ongelmanasetteluikseen aineiston pohjalta. Aineistossa perustellaan ongelmiin puuttumista ja ratkaisuehdotuksia pääasiassa

uhka- ja tarvediskursseja käyttäen. Niiden avulla tuotetaan kuvaa, jossa asioihin puuttumatta jättäminen voisi johtaa koko yhteiskuntaa vahingoittaviin kehityskulkuihin.

Hankkeen tarkoitus on ollut kattaa koko Suomi ja koko peruskoulutuskenttä, mutta eriytymistä käsitellään tekstissä hyvin kaupunkikeskeisesti. Hanketekstissä mainitaan “periferia” ja joitakin pohjoisempia ja itäisempiä alueita, mutta ongelmien syyt sekä ratkaisuehdotukset paikallistetaan lähinnä kaupunkeihin. Tämä on erikoista, sillä usein nimenomaan syrjäisemmillä seuduilla on esimerkiksi resurssipulasta johtuvia ongelmia (mm. Logan & Burdick-Will 2018.) Hanketekstissä käsitellään kyllä kuntien “*erilaisia tapoja reagoida*” ja erilaisia taloudellisia tilanteita ja ratkaisuehdotukset usein päätyvät “*resurssien takaamiseen*”. Aineistossa on kuitenkin tunnistettu haasteeksi se, että valtion tuesta huolimatta kunnat eivät välttämättä suuntaa rahoitusta koulutukseen. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko pelkkä lisäresurssien ohjaaminen riittävää.

Kaupunkikeskeisyys mukailee aiempien tutkimusten linjaa, sillä näissäkin on usein keskitytty kaupunkikoulujen eriytymiseen (mm. Jakku-Sihvonen 2009; Kalalahti & Varjo 2016, Logan & Burdick-Will 2018). Eriävistä resursseista johtuva eriytyminen saattaa huomaamatta johtaa maaseudun ja kaupunkien koulujen väliseen eriytymiseen (Logan & Burdick-Will 2011). Resurssien jakaminen saatetaan hahmottaa ensikäden avuksi, sillä se on suoraa ja konkreettista. Se saattaa näyttäytyä myös helpompana tienä verrattuna vaikkapa vaikuttavampien valtakunnallisten linjausten vetämiseen. Tällainen vaatisi lakimuutoksia ja saattaisi vaikuttaa kuntien ja koulujen autonomiaan rajoittavasti. Selkeät, mahdollisesti korvamerkityt resurssit toisivat yhdenmukaisuutta koulutuksen yhdenvertaisuuden takaamiselle. Vaarana on, että ilman selkeästi ohjattuja lisäresursseja asioille ei käytännössä pystytty paikallistasolla tekemään mitään.

Ratkaisuehdotuksissa usein kohdennetaan hallintaa kuntiin ja kuntien kautta kouluihin tai jopa lasten vanhempiin. Kouluihin kohdistuvaa hallintaa käsiteltiin koulutus- tai yhteiskuntapoliittisten linjausten kautta, eli kyseeseen tuli lähinnä suuret linjat, joilla ohjailtaisiin useampaa toimijaa samanaikaisesti. Tähän reflektoiden koulujen ja opettajien autonomian käsittely aineistossa oli hallinnan analytiikan ja valtasuhteiden dynamiikan näkökulmasta mielenkiintoista. Autonomian huomioiminen pyrittiin tuomaan selkeästi esiin, kun ehdotettiin perinteisesti koulujen, opetusyksiköiden ja opettajien toimivaltaan kuuluviin asioihin puuttumista. Hallinnallisia keinoja esitettiin näissä kohdissa varsin varovaisesti. Vaikuttaa siltä, että koulujen ja opettajien autonomia nähdään arvokkaana ja suojelemisen arvoisena asiana, joten ylhäältäpäin tulevaa hallintaa ei haluta liian kevyin perustein toimeenpanna. Aineistossa tällaista lähestymistapaa käytettiin jopa sellaisissa asioissa, jotka kuitenkin hahmotettiin eriytymiseen vaikuttavina tekijöinä, kuten opettajankoulutusyksiköiden opetussäiltöjen eroavaisuudet.

Eräs silmäänpistävä huomio nousi siitä, miten tekstissä käsitellään uusliberalismia ja 1990-luvun kuntalakiuudistusta. Uusliberalismista tuotettiin kuvaa uhkana ja syynä eriytymisen ongelmiin. Saman aikaisesti on toimittu uusliberalismin mukaisesti, sillä kuntalakiuudistus sekä sen lomassa tullut koulutuksellinen valinnanvapaus ovat sen toteuttamistapoja (Ahonen 2001). Kuntalakiuudistus on valtion käyttämä hallinnan tekniikka, johon ei kovin herkästi ryhdytä tekemään muutoksia. Tästä huolimatta valtion itse asettaman hankkeen loppuraportissa tuotetaan kuvaa kuntalakiuudistuksesta eriytymistä aiheuttavana tekijänä. Voi olla, että ristiriitainen suhtautuminen koulutukselliseen tilanteeseen juontuu lopulta siihen, että koko puoluekentän sekä edunvalvontatoimijoiden eriävistä näkökannoista riippumatta on ollut yhteinen tavoite valmistella kyseinen hankeraportti. Näin mainittu ristiriita saattaisi kieliä konsensushakuisuudesta.

Lisäksi huomio kiinnittyi kuntien ja välillisesti myös vanhempien vastuuttamiseen raportissa. Kunnilla on lain takaama vapaus määritellä itse, kuinka koulutus ja oppilasvalinnat toteutetaan sekä kuinka budjetti järjestetään tehtävien suhteen. Vanhemmille laki on taannut vapauden tehdä kouluvaihtoja, hakea lapsilleen painotusopetuspaikkoja ja ohjata heitä koulupolulla. Silti tekstistä saa vaikutelman, että kuntia ja vanhempia, jotka käyttävät heille suotuja vapauksia, syyllistetään ja heidän toimintansa problematisoidaan. Myös tässä vaikuttaa erikoiselta, että valtiota edustavien toimijoiden kokoamassa hankeraportissa vastuutetaan näitä tahoja asioista, joiden suhteen valtio itse on taannut toimintavapauden. Tekstissä jätetään problematisoimatta valtion oma rooli ja toimijuus vanhempien koulutuksellisen valinnanvapauden lisääjänä sekä uusliberalismin ”maahantuoja”. Nämä asiat kuvataan kuin ulkoapäin hyökänneinä ilmiöinä.

Oppilaita käsitellään tekstissä varsin dikotomisesti. On hyvin menestyvät painotettujen luokkien oppilaat ja muut oppilaat perusmuotoisessa opetuksessa. Tätä jakoa käsiteltäessä häivytetään kummankin ryhmän heterogeenisuus. Toisaalta tehdään myös eroa vähemmistöryhmiä edustavien oppilaiden ja ”varakkaiden ja korkeasti koulutettujen” perheiden lasten välillä. Diskursiivisesti näistä ryhmistä tuotetaan erilaista kuvaa: ensin mainitut hahmotetaan varmistuksia sekä jatkuvaa tukea tarvitseviksi ja toiseksi mainittu ryhmä hahmotetaan koulutuksellisilla valinnoillaan eriytymistä edistäväksi ryhmäksi, joka vaatii hallintaa tämän vuoksi. Ero on varsin selkeä etenkin siksi, että aineistossa vain nämä ryhmät identifioidaan ja kuvaillaan selkeästi. Pulkkisen mukaan, kun vähemmistöryhmiä edustavista lapista tuotetaan mielikuva lähtökohtaisesti tukea tarvitsevina, luodaan kuva näihin lapsiin kohdistuvista hallinnan tekniikoista tarpeellisina, suorastaan välttämättöminä (2014, 16). Tekstissä käytetään ilmaisuja *”heikommista sosiaalisista taustoista tulevat lapset”*, *”valikoimattomien luokkien oppilaat”*, *”hyväosaiset perheet”* *”varakkaampien”* ja *”korkeammin koulutettujen vanhempien jälkeläiset”*. Valintoja tekevät, aktiiviset perheet nimetään varakkaammiksi ja

korkeakoulutetuiksi ja kaikki muut perheet jätetään määrittelemättä. Syynä voi olla, että näitä ”mui-  
ta” ei haluta nimetä leimaamisen vaaran vuoksi. Ongelmana tällaisessa linjanvedossa on kuitenkin  
se, että nimeämättä jätetyt ryhmät voidaan tästä huolimatta kuvitella varakkaampien ja paremmin  
menestyvien perheiden vastakohtiksi, jolloin leimaavuus jo tapahtuu.

Keinot ratkaista esitettyä oppilaspohjan eriytymisen ongelmaa kohdistuvat vain valintoja tekeviin  
vanhempiin lähinnä pyrkimyksillä ohjata heitä tekemään valintoja lähikoulun sisällä. Ainoa kohta,  
jossa ratkaisuehdotukset kohdistetaan muihin kuin valintoja tekeviin vanhempiin ja heidän lapsiin-  
sa, on luokkakoon kohdalla. Pienten luokkakokojen mainitaan edistävät matalampien tuloluokkien  
perheiden lasten oppimista sekä kielellisiin ja etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvia lapsia. Tällöin-  
kään hallintaa ei kohdisteta näihin toimijoihin suoraan, vaan kuntaan, jonka tulisi taata pienet luok-  
kakoot. Herää kysymys, miksi tätä ryhmää pidetään lähtökohtaisesti passiivisena massana, jota ei  
edes yritetä aktivoida.

Mielenkiinnon suuntaaminen ratkaisuehdotuksissa keskiluokkaisiin valintoja tekeviin perheisiin il-  
mentää piilotettuja oletuksia ”normaaliuudesta”, joka yhdistetään keskiluokkaisuuteen ja suomalai-  
suuteen. (Juva 2019, 52.) Kouluista yritetään rakentaa keskiluokkaisia vanhempia kiinnostavia, jo-  
ten tällöin hallinnalliset keinotkin kohdistuvat lähinnä heihin. Keskiluokkaisen perheen normiole-  
tukseen kuulumattomien oletetaan mukautuvan tähän linjaan. (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 186-  
187.) Hallintaa voidaan pitää myös keinona tuottaa tietynlaista tietoa kohteistaan ja toisaalta hallinta  
sekä sen oikeuttaminen riippuu tästä tiedosta. Esimerkiksi arviointien ja tutkimusten tekeminen  
pyrkii jonkin asian ymmärtämiseen ja toisaalta näiden tietojen perusteella toimijoita voidaan hallita.  
(Alastalo & Åkerman 2011, 31-33.) Tästä näkökulmasta käyttämällä tutkimustietoa tiettyjen ryh-  
mien koulutuksellisten valintojen tekemisen aktiivisuudesta tai toisaalta oppimisen hankaluuksista  
voidaan perustella heihin kohdistuvat hallinnan tekniikat.

Painotusluokkien koostumuksesta ja niiden erilaisista sijoittumisen tavoista kouluihin tehdään on-  
gelma. Kouluilla on kuitenkin hyvin rajatut mahdollisuudet ja resurssit ylläpitää erilaisia painotus-  
luokkia, jolloin eri kouluilla on väistämättä erilaisia vaihtoehtoja painotusvalintojen suhteen (Silli-  
man 2017). Toisaalta syntyy kuva, jossa kunta poimisi tarkoituksenmukaisesti hyvin koulussa me-  
nestyvät, keskiluokkaisten perheiden lapset, vaikka todellisuudessa jokainen perhe voi halutessaan  
hakea painotusopetuspaikkoja. Koulu ei myöskään voi valita kuin niitä oppilaita, jotka joko osoite-  
taan lähikouluperiaatteen mukaisesti tai jotka oma-aloitteisesti hakevat koulusta esimerkiksi paino-  
tusopetuspaikkaa. Koulut ja kunnat eivät siis voi hallita oppilaspohjan muodostumista muuta kuin  
hienovaraisella ohjailulla niin kauan, kun vanhemmilla on esimerkiksi mahdollisuus hakea paino-  
tusopetuspaikkoja koko kunnan alueelta.

Opettajien pohjakoulutuksen ja eritoten täydennyskoulutuksen erot hahmottuvat hanketekstissä eriytymistä aiheuttaviksi syiksi. Täydennyskoulutuksen tila kuvataan hankeraportissa varsin huonoksi. Tämä on hälyttävää, sillä opettajina toimii myös pitkänlinjan ammattilaisia. Jos täydennyskoulutus on ollut pitkään huonolla tolalla, on mahdollista, että vuosikymmeniä työssä olleilla opettajilla ei välttämättä ole nykypäivän vaatimia tietoja ja taitoja. Tämä aiheuttaa vakavan uhan opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuudelle. Hanketekstissä ehdotetaan koko täydennyskoulutusjärjestelmän uudelleenmäärittämistä sekä -rakentamista, jotta siitä saataisiin tehokas ja hyödyllinen kokonaisuus.

Eräs oleellinen asia jää hankkeessa melko pienelle huomiolle ja se on oppilaiden omat mielipiteet eriytymisestä. Hankeraportin lopussa on kooste ja poimintoja vanhemmille, oppilaille, opettajille ja rehtoreille sekä muille halukkaille tehdystä kyselystä. Oppilaiden vastauksia on eritelty lähinnä Likert-asteikollisissa kysymyksissä, mutta muuten heidän kommenttinsa ovat jääneet varsin vähälle. Varsinkin koulujen välisestä ja sisäisestä eriytymisestä voisi saada kokemustietoa suoraan oppilailta itseltään. Eriytyminen saattaa vaikuttaa myös motivaatioon ja kouluhyvinvointiin, jotka olivat Tulevaisuuden peruskoulu -hankkeenkin aiheita. Siksi olisi tärkeää saada myös oppilailta mielipiteitä eriytymisestä ja sen ilmenemisestä.

Valtiolla on vastuu ylläpitää sekä edistää yhteiskunnan toimintaa ja hyvinvointia. Koulutus on yleisesti tunnustettu arvokkaaksi ja tärkeäksi välineeksi ihmisten työllisyyden, yhteiskunnallisen osallisuuden sekä liikkuvuuden suhteen. Näistä näkökulmista valtiolla on lähtökohdat problematisoida peruskoulun eriytyminen. Omat erityishuomioni tutkielmastani kohdistuvat hankkeessa tehtyihin vastuutuksiin. Näen suurimman annin tuloksissa ilmentyvän erityisesti siinä, miten vanhempien toimintaa kouluvalinnoissa problematisoidaan jossakin määrin haitallisena ja hallintaa vaativana, vaikka tämä on mahdollistettu lakien myötä. Toisaalta kunnille ja kouluille säilytetään laajamittaista, mahdottomalta vaikuttavaa vastuuta ylläpitää sekä yksilöllisyyttä että kattavaa yhdenvertaisuutta samanaikaisesti. Edellä mainitut huomiot ovat hyvin ristiriitaisia ja jossakin määrin jopa kyseenalaistavat valtion tavan käsitellä ja hallita peruskoulun eriytymistä linjakkaasti.

Toinen erityishuomioni liittyy oppilaiden ja perheiden jaotteluun. Yhdenvertaisuutta korostetaan arvokkaana ja kaikkia hyödyttävänä asiana. Samanaikaisesti hankeraportista ilmenee viitteitä normioletuksista, jotka suosivat ja perustuvat mielikuvaan keskiluokkaisesta ja kantasuomalaisesta perheestä. Normioletus ohjaa valtionhallinnon käytäntöjä laista ja ylevistä yhdenvertaisuuden tavoitteista huolimatta. Nämä oletukset pysyvät taustalla, mahdollisesti jopa tiedostamattomina, mutta ilmenevät tarkemmalla problematisoinnin tarkastelulla. Oletusten paljastuminen asettaa valtionhal-

linnon käytännöt ja ongelmanasettelut uuteen valoon. Normittamisen tiedostaminen edistää läpinäkyvän yhdenvertaisuuden edistämistä.

# LÄHTEET

- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Toim. Jauhiainen, A, Rinne, R. & Tähtinen Juhani. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2011. Tietokäytännöt ja hallinnan politiikka. Teoksessa *Tieto hallinnassa*. Toim. Alastalo, M. & Åkerman, M. Tampere: Vastapaino.
- Asplund, R. & Maliranta, M. 2006. Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Sitran raportteja 60. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E.K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika*. 4:2009. 49-63.
- Bacchi, C. 2009. *Analysing Policy: What's the Problem Represented to be?* French Forest NSW: Person Australia.
- Bacchi, C. 2012. Introducing the “What's the Problem Represented to be?” approach. Toim. Bletsas, A. & Beasley, C. 2012. *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges*. Adelaide: University of Adelaide Press.
- Bacchi, C. 2012b. Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*. 2012:2. 1-8.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76:5.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Väitöskirja. Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisuja. 1:2013. Helsinki: Edita.
- Bernelius, V. & Jakkku-Sihvonen, R. 2014. Tasa-arvo ja alueelliset erot suomalaisessa peruskoulutuspolitiikassa. Teoksessa *Erkanevat koulutusopolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Toim. Pulkkinen, S. & Roihuvuo, J. Painotalo Casper OY, Espoo.
- Dean, M. 1999. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications Ltd.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., & Rasmussen, P. 2018. Deregulation, privatisation and marketization of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*. 9:1. 122–141.
- Foucault, M. 1977. *Language, Counter-memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. New York. Cornell University Press.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki, Otava.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.



- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press. Buckingham, Philadelphia.
- Goodwin, S: 2012. *Women, Policy and Politics: Recasting Policy Studies*. Toim. Bletsas, A. & Beasley, C. 2012. *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges*. Adelaide: University of Adelaide Press.
- Hagreaves, L., Kvaslund, R. & Galton, M. 2009. *Reviews of Research on Rural Schools and Their Community and Nordic Countries: Analytical Perspectives and Cultural Meaning*. *International Journal of Education Research*. 48:2009. 80-88.
- Hanushek, E.A., Kain, J.F. & Rickin, S.G. 2009. *New Evidence about Brown v. Board. of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement*. *Journal of Labor Economics*. 27:3. 349-383.
- Hattie, J.A.C. 2002. *Classroom Composition and Peer Effects*. *International Journal of Education*. 37:2002. 449-481.
- Helén, I. 2010. *Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Foucault’lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Toim. Kaisto, J. & Pyykkönen, M. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hilpelä, J. 2001. *Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Toim. Jauhiainen, A, Rinne, R. & Tähtinen Juhani. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. *Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Alueellinen vaihtelu koulutuksessa - Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. Toim. Jakku-Sihvonen, R. & Nyysölä, K. Helsinki: Opetushallitus. 25-37.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere. Vastapaino.
- Kaisto, J. 2015. *Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Toim. Kaisto, J. & Pyykkönen, M. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. 2015. *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Toim. Kaisto, J. & Pyykkönen, M. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. *Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa Silvennoinen, H. Kalalahti, M. & Varjo, J. (Toim.) Tasa-arvon muuttuvat käsitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1*.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. *Yhtenäisen peruskoulun hyvä kehä: Kerrokset, ulottuvuudet ja murtoamat*. Teoksessa Jauhiainen, A., Kivirauma, J. & Kinnari, H. (Toim.) *Koulutus hallinnassa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kosunen, S. 2016. *Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland*. Doctoral dissertation. University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences.
- Tikkanen, J. 2019. *Parental School Satisfaction in the Context of Segregation of Basic Education in Urban Finland*. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*. 5:3. 165-179.

Kuntalaki. 1§ 17.3.1995/365. Yleiset säännökset.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950365?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kuntalaki%20365%2F1995>. Luettu 4.3.2020.

Kupiainen, S. 2018. Yksi peruskoulu, monenlaisia luokkia? E-erika verkkojulkaisu. 2018/1. 15-23.  
<file:///C:/Users/omistaja/Downloads/46-Artikkelin%20teksti-149-1-10-20190207.pdf>. Luettu 13.1.2021.

Kytö, H. & Kytö, S. 2016. Asuntotuotannon ja muutosvirtojen väliset kytkennät pääkaupunkiseudulla vuosina 2001-2012. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Kuluttajatutkimuskeskus. [https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/loppuraportti\\_vt\\_tdk\\_raportti.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/loppuraportti_vt_tdk_raportti.pdf). Luettu 3.3.2020

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 186/609.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>. Luettu 23.10.2020.

Laki vapaakuntakokeilusta. 1§ 29.2.1988/718. Yleisiä säännöksiä.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1988/19880718>. Luettu 4.3.2020.

Logan, J.R. & Burdick-Will, J. 2018. School Segregation and Disparities in Urban, Suburban and Rural Areas. The ANNALS of American Academy of Political and Social Sciences. 2017:674. 199-126.

Manning, S. 2019. "What's the Problem Represented to Be?" A Policy Analysis Tool Designed by Carol Bacchi and Some Recent Applications in the Area of Early Childhood Education Policy. (Blogi), <https://nzareblog.wordpress.com/2019/06/10/wpr-ece/>. Luettu 14.10.

Mehtonen, M., Kuntaliitto. 2020. Tietoja kuntasektorin velkaantumisesta.  
<https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/Tietoja%20kuntasektorin%20velkaantumisesta.pdf>. Luettu 30.10.2020.

Messiou, K. 2012. Conforting Marginalization in Education: A Framework for Promoting Inclusion. London, Routledge.

OECD. 2012. Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>. Luettu 12.1.2021.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 23.10.2020

Opetushallitus. 2020. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien laatiminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-paattoarvioinnin-kriteerien-laatiminen>. Luettu 22.11.2020

Opetushallitus. 2020. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu oppilaitoksissa.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa>. Luettu 19.11.2020.

Opetus- ja kulttuuriministerilö 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto ja Koulutuspolitiikan osasto.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75345/tr28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 11.1.2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Hankkeet ja säädösvalmistelu. Päättäneet hankkeet. Uusi peruskoulu. <https://minedu.fi/uusiperuskoulu>. Luettu 5.10.2020.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Hankkeet ja säädösvalmistelu. Oikeus oppia - kehittämishjelma. Varhaiskasvatuksen ja peruskoulutuksen laadun ja tasa-arvon kehittämishjelma. <https://minedu.fi/laatuohjelmat>. Luettu 2.10.2020.

Perusopetuslaki. 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 19.11.2020.

Poikolainen, J. 2012. A Case Study of parent's School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Education Research Journal*. 11:1. 127-144.

Pulkkinen, S. 2014. Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Teoksessa *Erkanevat koulutusopolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Toim. Pulkkinen, S. & Roihuvuo, J. Painotalo Casper OY, Espoo.

Pyykkönen, M. 2015. Yhteisöistä yrityksiksi? Sosiaalinen yritys ja muuttuva kolmas sektori. Teoksessa *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Toim. Kaisto, J. & Pyykkönen, M. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa *Erkanevat koulutusopolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Toim. Pulkkinen, S. & Roihuvuo, J. Painotalo Casper OY, Espoo.

Seppänen, P. 2001 Kouluvaihtaminen perusopetuksessa. Paikalliset "Julkiskoulumarkkinat" Suomessa oppilastilastojen valossa. Teoksessa *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Toim. Jauhainen, A, Rinne, R. & Tähtinen Juhani. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Seppänen, P. 2006 Kouluvaihtamapolitiikka perusopetuksessa - Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Silliman, M. I. 2017. Targeted Funding, Immigrant Background, and Educational Outcomes: Evidence from Helsinki's "Positive Discrimination" Policy. Helsinki: VATT Institute for Economic Research.

Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.

Sipilä, J. 2011. Hyvinvointivaltio sosiaalisena investointina: älä anna köyhälle kalaa, vaan koulutus! *Yhteiskuntapolitiikka*. 76:4. 359-372.

Talala, K. 2014. Koulutusryhmien väliset terveys- ja hyvinvointierot ovat edelleen suuria. *Suomen Lääkärilehti* 36:69. 2185-2192.

Valenzuela, J.P., Bellei, C. & de los Ríos, D. 2012. Socioeconomic School Segregation in a market-oriented educational system. The Case of Chile. *Journal of Education Policy*. 29:2. 217-241.

Vallinkoski, A. 2017. Puolet kouluista katosi. Mitä saatiin aikaan? Helsingin yliopisto. Koulutus, kasvatus ja oppiminen. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/puolet-kouluista-katosi-mita-saatiin-aikaan>. Luettu 12.12.2020

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Wallenius, T. 2015. Justifying opposite publication policies of school performance results in Finland and Sweden. Teoksessa *Jokila, S., Kallio, J. & Rinne, R. (toim.) Comparing times and spaces: Historical, theoretical and methodological approaches to comparative education*.

Vilkama, K., Vattovaara, M. & Dhalmann, H. 2013. Kantaväestön pako? Miksi maahanmuuttajakeskittymistä muutetaan pois? Yhteiskuntapolitiikka 78:5. 485-497.

Wilkinson, I. 2002. Introduction: Peer Influences on Learning: Where Are They? International Journal of Educational Research. 37:2002. 395-401.

Yhdenvertaisuuslaki

1325/2014.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325#Lidp447382576>. Luettu: 23.10.2020.

## AINEISTO

Tulevaisuuden

peruskoulu:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf>